196.513
M593

L'Introduction de la Scolastique

DANS

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

MILES CHRISTI

L'Introduction de la Scolastique

DANS

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

UNE EXPÉRIENCE

ET QUELQUES RÉFLEXIONS

ALMA COLLEGE
196.513
LIBRARY
M593
Alma California

BLOUD & GAY
ÉDITEURS
PARIS
3, Rue Garancière
BARCELONE
35, Calle del Bruch
1918
Tous droits réservés

23056

NIHIL OBSTAT

E. PEILLAUBE

IMPRIMATUR

Parisiis, die 29ª Novembris 1917

A. BAUDRILLART

V. g. cens.

O THOMA,
LAUS ET GLORIA
PRÆDICATORUM ORDINIS,
NOS TRANSFER AD CŒLESTIA,
PROFESSOR
SACRI NUMINIS

DILECTISSIMIS DISCIPULIS
ex imo corde
ut sint et Ipsi unamecum in prœlio
Veritatis
MILITES CHRISTI

APPROBATION
DE S. E. LE CARDINAL DUBOIS
ARCHEVÊQUE DE ROUEN

Rouen, le 19 avril 1917.

Monsieur le Professeur,

Vous me demandez une approbation pour la petite brochure que vous vous proposez d'éditer sous ce titre : *L'introduction de la Scolastique dans l'enseignement secondaire. Une expérience et quelques réflexions.*

Je veux faire plus que vous approuver. Je souhaite vivement que votre *expérience* soit imitée et vos *réflexions* pratiquement comprises par tous vos collègues de l'enseignement philosophique.

Votre brochure est un plaidoyer clair, ardent ; je dirais volontiers un manifeste. Et pourquoi pas ? S'il y faut de l'esprit d'initiative, une conviction profonde, la consécration

du succès des élèves aux examens officiels, vous avez tout cela.

Au surplus, la cause que vous défendez est excellente. Et vous la défendez bien, en bon soldat du Christ : *Miles Christi.* C'est le titre dont vous avez signé les articles parus dans *la Croix* et reproduits dans votre brochure.

Plaider pour la Philosophie scolastique, c'est plaider en même temps pour la raison, qu'elle respecte toujours et pour les croyances chrétiennes, dont elle est le soutien rationnel. En France, c'est faire œuvre patriotique autant que religieuse.

L'esprit humain ne néglige pas impunément les données premières qui sont comme les fruits naturels de son exercice spontané ; la foi est mise en danger par les théories et les systèmes qui ébranlent ou qui nient les vérités fondamentales, appelées par Leibniz *philosophia perennis.*

Je le sais bien. On se réclame de la liberté de la pensée ; mais cette liberté a des limites : celles mêmes du bon sens et de la vérité. L'étiquette philosophique dont on les pare, ne confère aucune autorité aux spéculations fantaisistes. Il ne faut pas craindre de renverser ces idoles ; en tout cas, on ne leur doit aucun culte.

Nous nous sommes montrés, en général, trop respectueux, trop timides à leur égard ; et, pourquoi ne pas le dire ? L'enseignement phi-

losophique de nos maisons d'éducation catholique ne s'est pas rendu assez indépendant de certaines nouveautés considérées comme un progrès.

Il n'y a de progrès que là où se garde le respect de la tradition ; car « la vraie philosophie — le mot est de Mgr d'Hulst — est faite de tradition et de progrès ».

Nous devons revenir à la philosophie scolastique — philosophie traditionnelle de l'Eglise — assez vivante, quoi qu'on dise, pour s'harmoniser avec les sciences modernes et apporter à leurs recherches, force, lumière et progrès.

Léon XIII et Pie X l'ont réclamé avec insistance dans les documents les plus solennels. Tout récemment encore, dans une lettre à Mgr Baudrillart que vous avez opportunément rappelée, Benoît XV demandait que « l'on prît les principes, la doctrine et la méthode de saint Thomas comme base et règle de l'enseignement philosophique et théologique ».

Au début de mon épiscopat, j'ai moi-même eu l'honneur de recevoir de Léon XIII une lettre où l'obligation de cette réforme est exprimée en termes très caractéristiques. « Que ceux donc — y disait-il — qui s'appliquent à l'enseignement et à l'étude de la théologie et de la philosophie considèrent comme leur devoir capital, après avoir laissé de côté les inventions d'une vaine philosophie, de suivre saint

Thomas d'Aquin et de le cultiver comme leur maître et leur chef ». Pie X donna la même direction. Benoît XV a parlé dans le même sens. J'ai toujours eu à cœur d'imprimer autour de moi cette direction. Aussi ai-je tout particulièrement applaudi à la fondation d'un Séminaire de philosophie, sous l'égide de l'Institut Catholique de Paris, où les futurs professeurs se formeraient et s'initieraient à l'enseignement de la Scolastique.

C'était d'ailleurs une question d'obéissance.

Et cette question se pose, en ce qui regarde la philosophie non seulement pour les Petits et les Grands Séminaires, mais aussi pour les autres établissements d'enseignement catholique.

Dans leur dernière Assemblée générale tenue à Paris, les membres de l'Alliance des Maisons d'Education chrétienne ont envisagé cette réforme comme un moyen de libérer l'esprit français des infiltrations allemandes. Ils avaient raison. La philosophie d'Outre-Rhin — le Kantisme en particulier — a fait trop de mal aux idées catholiques pour qu'enfin, on ne réagisse pas vigoureusement contre une doctrine qui a donné naissance au Modernisme, « synthèse de toutes les hérésies ».

Mais toute réaction mise à part, la philosophie scolastique s'impose parce qu'elle est la seule qui nous offre, avec une excellente mé-

thode de discipline intellectuelle, un système doctrinal vrai, logique et parfaitement cohérent.

La raison et la foi y sont à l'aise ; l'une y trouve des points d'appui solides pour poursuivre la solution des problèmes que soulève le progrès des sciences ; l'autre est assurée de n'y rien rencontrer qui soit en contradiction avec les données de la Révélation.

Bientôt, espérons-le, aucun autre enseignement philosophique ne sera donné dans nos Séminaires et Collèges. Un *Manuel* est en préparation qui, vu la haute compétence de l'auteur, aidera efficacement à cette réforme nécessaire. Le commerce assidu avec les Maîtres de la pensée chrétienne donnera à nos jeunes gens des convictions rationnelles précises et inébranlables. Et la foi surtout y trouvera son compte.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Professeur, avec mes félicitations et mes vœux, l'assurance de mes sentiments tout dévoués.

Louis, Card. Dubois,

Arch. de Rouen.

APPROBATION
DE S. G. MONSEIGNEUR DE LA PORTE
ÉVÊQUE DU MANS

Le Mans, le 10 *avril* 1917.

Cher Monsieur,

Votre essai sur l'Introduction de la Scolastique dans l'enseignement secondaire intéressera tous ceux qui se préoccupent de donner à nos élèves, dans les collèges catholiques, un enseignement philosophique solide, et qui connaissent aussi les difficultés de la question. Il nous a semblé que, appuyé sur votre expérience, laquelle, d'ailleurs, peut être corroborée par quelques autres tentatives du même genre, vous montrez bien comment la méthode philosophique de saint Thomas et des scolastiques peut contribuer à la formation intellectuelle des jeunes gens, sans compromettre le succès à l'examen officiel.

Votre étude contribuera aussi, je n'en doute

pas, à dissiper des préjugés encore régnants dans beaucoup d'esprits, malgré les directions réitérées des Papes Léon XIII, Pie X, Benoît XV, contre la scolastique en général et contre son introduction dans l'enseignement. On peut dire, en ce qui regarde les élèves ecclésiastiques, que ceux d'entre eux dont la pensée philosophique ne serait pas formée suivant saint Thomas, seraient par là même rendus inaptes à de véritables études théologiques.

Le Pape Benoît XV nous a rappelé que nous devons veiller à ce que soient enseignées dans nos séminaires les thèses principales de la philosophie scolastique. (Voir les *Acta Sanctæ Sedis*, 5 mai 1916, p. 156.) L'expérience montre à quelles aberrations intellectuelles sont sujets ceux qui, dans les années de leur formation philosophique et théologique, se sont soustraits à la discipline du docteur Angélique.

Quant aux jeunes gens de nos collèges, le péril de la philosophie dite Universitaire n'est pas moindre pour eux. S'ils trouveront sans doute, en psychologie, des examens de phénomènes capables de les intéresser dans les auteurs modernes, ils ne pourront pas, eux non plus, établir leur esprit sur des principes stables de métaphysique et de morale. Ils seront donc livrés d'avance à toutes les aventures intellectuelles qui compromettent la foi elle-même et par suite relâchent les ressorts de la

volonté. Pour eux aussi nous devons donc désirer la philosophie chrétienne comme couronnement des études secondaires.

Je vous félicite donc, cher Monsieur, des pages que vous m'avez envoyées. Si vous les publiez, elles provoqueront sans doute quelques contradictions, mais elles feront réfléchir sur l'une des questions les plus importantes de l'enseignement secondaire, et c'est ce que vous désirez.

Veuillez croire à mes sentiments tout dévoués en Notre-Seigneur.

RAYMOND,

Evêque du Mans.

PRÉFACE

L'urgente nécessité d'introduire la philosophie de saint Thomas dans nos collèges et petits séminaires domine les autres idées présentées au cours de ce travail. Les idées secondaires pourront être discutées. L'idée principale eût été vivement contredite, il y a quelques années seulement ; aujourd'hui qu'un renouvellement profond est en train de s'opérer dans les esprits, elle ne rencontrera pas la même opposition.

L'*Alliance des Maisons d'Education Chrétienne*, qui distingue, avec une vive sensibilité, les pulsations les plus vitales des divers organes de l'enseignement secondaire et qui sait, au besoin, se constituer en un organe central de propulsion, s'est préoccupée, à plusieurs reprises, et tout récemment encore, d'améliorer l'enseignement philosophique et de le rendre plus traditionnel et, par conséquent, plus conforme à la doctrine de l'Ange de l'Ecole. Les supérieurs, les professeurs et les parents comprennent mieux l'importance suprême de la philosophie chrétienne, pour la formation intellectuelle et morale des jeunes gens, but principal de nos

maisons d'éducation. Un enseignement philosophique qui, sur un point seulement, n'engrènerait pas avec le Dogme, pourrait porter des atteintes graves à la foi de l'élève, moins peut-être au moment même où il le reçoit que plus tard, quand il sera amené, par des études supérieures ou d'inévitables conflits d'idées, à plus de maturité et de réflexion. Qui n'a eu, en ces dernières années, la sensation du danger philosophique ? L'anarchie intellectuelle, importée d'Allemagne, n'avait peut-être jamais menacé à ce point la foi et la raison.

C'est un fait, chaque jour plus évident, qu'en dehors de la doctrine thomiste, aucun autre système philosophique ne respecte les données de la foi, mais, au contraire, les déforme plus ou moins. Le devoir des maîtres apparaît donc tout tracé, comme celui des parents catholiques.

On a craint longtemps qu'une formation scolastique ne compromît le succès des examens. Or, depuis quelques années, des expériences en nombre suffisant ont été instituées, soit pour le baccalauréat, soit pour la licence ; il en est résulté que les élèves qui reçoivent cette formation réussissent tout aussi bien que les autres. Les professeurs de Sorbonne, en effet, et les examinateurs en général, ne demandent pas aux candidats d'établir des thèses; ils exigent seulement des connaissances. Ils se contentent de les interroger sur l'histoire des systèmes et de juger s'ils savent écrire et lier les idées ; et, lorsque ces derniers peuvent, par surcroît, exposer une doctrine personnelle, avec la discrétion qui convient à des jeunes gens en présence

d'un maître, ils font toujours bonne impression. Les élèves disent volontiers que cet enseignement, loin de nuire à leurs succès, leur est, au contraire, très utile, rien ne donnant de la consistance à la pensée comme une doctrine ferme ; et ils reconnaissent, de plus, — nos licenciés surtout — qu'ils ont l'incomparable avantage de posséder une formation philosophique en parfait accord avec la foi.

Voilà pourquoi, semble-t-il, le projet d'introduire la philosophie de saint Thomas dans nos Maisons d'Education Chrétienne, Collèges et petits Séminaires, sera aujourd'hui mieux accueilli et, malgré ses difficultés, plus facile à réaliser.

D'ailleurs, cette idée se présente sous le très haut patronage de Son Eminence le Cardinal Archevêque de Rouen, dont on connaît depuis longtemps la clairvoyance, le zèle et la fermeté, quand il s'agit de doctrine, et particulièrement de philosophie. Elle se recommande aussi de Mgr de la Porte, évêque du Mans, ancien professeur de philosophie, qui a préparé, avec succès, au baccalauréat, de nombreuses générations d'élèves. Cette double recommandation, indépendamment de celle qui provient du mérite et de l'expérience même de l'auteur, fera prendre cet écrit et ce projet en sérieuse considération par les chefs d'Institutions et par les parents catholiques. En cédant à l'aimable invitation qui m'a été adressée d'écrire quelques mots de préface, j'ai simplement voulu exprimer ma sympathie pour l'auteur et pour l'idée qu'il préconise : cette idée paraît assez mûre pour qu'on se prépare consciencieusement à la réaliser.

Pour comprendre l'origine de l'enseignement philosophique dualiste, organisé dans nos maisons d'éducation chrétienne, philosophie scolastique dans les unes et philosophie « spiritualiste » dans les autres, il faut se rappeler que l'esprit français, depuis le XVII[e] siècle, est imprégné à fond de cartésianisme : il est cartésien jusqu'aux moelles.

Cette philosophie nous est inoculée par la littérature et par les sciences. Bossuet, Fénelon, Malebranche nous font aimer Descartes ; l'école de Cousin, qui a produit tout un ensemble d'œuvres philosophiques, littéraires et oratoires, dont plusieurs sont classiques, a fait entrer dans son éclectisme des parties entières de la philosophie de Descartes. Quant aux sciences physiques et naturelles, dont le développement a exercé sur la pensée une si profonde influence, elles se sont toujours rattachées au cartésianisme, même quand elles lui tournaient le dos : le mécanisme est enraciné dans l'esprit de presque tous les hommes de science. — A ces éléments traditionnels sont venus s'ajouter des éléments étrangers, qui ont altéré notre langue elle-même. Le Kantisme et l'Immanentisme constituaient, hier encore, avec le Cartésianisme, notre atmosphère intellectuelle.

Le Clergé et les Catholiques de France ont vécu trop longtemps dans cette atmosphère et s'y sont trouvés sans grande résistance, ayant abandonné la seule philosophie qui « immunise » contre l'erreur. La « Philosophie de Lyon », sorte d'amalgame de cartésianisme et de scolastique, fut, à une certaine époque, toute la philosophie des Grands Séminai-

res. L'Ontologisme régna en maître dans la plupart de ces maisons de formation cléricale, de 1840 à 1875 ; la philosophie scolastique, au contraire, y fut, à peu près universellement, méprisée : témoin ces manuels composés « à l'usage des élèves des Séminaires », tels que l'*Histoire abrégée de la Philosophie*, (2 vol. in-8°, Paris et Le Mans, 1841), suivie d'une *Analyse de la Philosophie Catholique*, qui jetaient le plus complet discrédit sur la méthode, le langage et la doctrine de la philosophie du moyen âge.

Ceci ne se passait pas seulement en France. Les doctrines cartésiennes et ontologistes ont sévi longtemps dans les « Athénées » de Rome, auxquels Pie IX, malgré ses efforts, ne put imposer la philosophie de saint Thomas. Les Tongiorgi, les Palmieri et les Caretti s'appliquaient à trouver des contradictions dans le système thomiste ; le P. Caretti « ne quittait pas Descartes d'un pas, ou, s'il s'en écartait, comme, par exemple, dans la théorie de l'âme des bêtes, c'était pour adopter la métempsychose ». Mgr Sauvé m'a raconté qu'étant en visite dans un couvent de Dominicains d'Italie, il s'informa du manuel de philosophie, mis entre les mains des novices. — « Comment, s'écria le vénéré Prélat, vous avez saint Thomas dans votre Ordre et vous enseignez ce méchant petit manuel de philosophie cartésienne ! » — « Que voulez-vous, Monseigneur, c'est la philosophie à la mode. » (1) L'Encyclique

(1) Ce manuel avait pour auteur un certain *Storchenau*.

Æterni Patris ne tarda pas à venir. Mais elle n'aurait à peu près rien changé, sans la fermeté de volonté de Léon XIII, qui destitua certains professeurs et les remplaça par des hommes dont il était sûr au point de vue de la doctrine. Il nomma Cornoldi au Collège romain, Zigliara à la Minerve, Lorenzelli et Satolli à la Propagande, Talamo à l'Apollinaire (2).

La défaveur en laquelle fut tenue, au XIX^e^ siècle, la philosophie scolastique, explique pourquoi, en France, quand fut organisé l'enseignement secondaire libre, conformément à la loi de 1850, et, plus tard, l'enseignemnt supérieur libre, autorisé par la loi de 1875, il parut naturel de préparer aux examens de l'Etat, au moyen d'un enseignement philosophique analogue à celui de l'Etat, qui, d'ailleurs, à cette époque, était « spiritualiste ».

Cette défaveur explique aussi la surprise générale provoquée par l'apparition de l'Encyclique *Æterni Patris*. Les esprits étaient si loin de l'horizon de l'Ecole !

On fit alors une sorte de compromis : on institua dans les Grands Séminaires, en vue de la théologie, et, dans les Facultés canoniques des Universités Catholiques, en vue des grades canoniques, l'enseignement de la philosophie scolastique, tout en maintenant, dans les Collèges et petits Séminaires, en vue du baccalauréat de l'Etat, et, dans les Facultés des Lettres des Instituts Catholiques, en vue de

(2) *Deux centres du mouvement thomiste, Rome et Louvain*, par C. Besse, 1902.

la licence de l'Etat, la philosophie dite universitaire. On regardait d'ailleurs comme impossible — étant donné que la liberté d'enseignement ne comportait pas le droit de déterminer les programmes, ni de conférer les grades — de préparer les élèves aux grades de l'Etat avec l'enseignement de la philosophie scolastique. Grave erreur, aujourd'hui évidente, dont les conséquences furent si malheureuses !

Aussi le mouvement philosophique, suscité par l'Encyclique *Æterni Patris*, fut-il incapable de résister à la poussée générale et de prendre, même dans le Clergé, la direction des esprits. Ce mouvement fut même arrêté : la crainte d'une nouvelle législation scolaire, qui imposerait la licence à tout professeur, fit préparer à peu près uniquement la licence d'Etat. Aussi l'Encyclique *Pascendi Dominici Gregis* surprit-elle, encore plus, que l'Encyclique *Æterni Patris* : on avait dépassé le cartésianisme et l'ontologisme ; on en était à Kant et aux philosophes de l'Action et de l'Immanence. La philosophie de l'Immanence avait poussé des racines profondes dans tous les terrains, en apologétique, théologie, histoire, critique biblique et sociologie. Il fallut bien cependant se remettre à l'étude de la philosophie scolastique. On s'y remit dans tous les grands Séminaires, trop souvent sans conviction, ordinairement sans avoir reçu une préparation spéciale, quelquefois même après avoir reçu une formation hostile. Mais le Clergé continua d'enseigner, à peu près comme par le passé, deux philosophies antagonistes.

Or, cet enseignement de deux philosophies est un « scandale ». Le mot est de Pie X, prononcé dans une audience privée, que Sa Sainteté avait daigné m'accorder. Je revois le Souverain Pontife frappant la table avec son coupe-papier et s'écriant : « E un scandalo ! » L'Eglise prescrit, en effet, d'enseigner la philosophie scolastique, qu'elle tient pour la philosophie vraie : comment pourrions-nous en enseigner une *autre* ? N'est-ce pas ainsi qu'on s'habitue à faire peu de cas des directions du Saint-Siège, même en matière doctrinale ? De plus, en mettant sur le même pied deux philosophies opposées, on arrive très vite au scepticisme philosophique et, de ce dernier, au scepticisme théologique. Nombre de jeunes gens catholiques, au lieu d'aller à l'Immanentisme, auraient apporté leur concours à la philosophie de l'Eglise, s'ils avaient vu qu'en fait, comme en droit, il y a une philosophie de l'Eglise. Parmi les élèves des grandes Ecoles françaises, on a constaté, quelques années avant la guerre, un remarquable *renouveau* de foi catholique. Mais de quelles doctrines philosophiques ces jeunes gens — dont beaucoup étaient spécialisés dans les études scientifiques —, nourrissaient-ils leur esprit ? Des doctrines de l'Immanentisme. Avec une réelle bonne volonté, ils cherchaient des représentants de l'intellectualité catholique, ils cherchaient la pensée de l'Eglise, et voilà ce qu'ils trouvaient trop souvent devant eux. Le plus grand nombre se contentait avec ces théories et se gâtait l'intelligence. Un petit nombre demeurait insatisfait. Et quand, après bien des efforts et des tâton-

nements, quelqu'un de ceux-là faisait la découverte de la philosophie thomiste, il s'en émerveillait. Mais comment, ayant reçu une formation intellectuelle toute contraire, aurait-il pu l'approfondir et la comprendre vraiment ? Il risquait de l'admirer seulement de loin. Cachées dans quelques grands Séminaires ou Instituts Catholiques, les lumières capables de guider ses pas n'étaient ni bien accessibles, ni même nombreuses.

De plus, l'enseignement de deux philosophies antagonistes crée un obstacle au développement de la philosophie scolastique. De deux enseignements opposés, celui qui triomphera sera toujours celui qui sera pratiquement le plus utile, qui préparera à des diplômes jugés nécessaires, comme le baccalauréat et la licence de l'Etat. L'autre enseignement, celui dont les diplômes ne serviront, hélas ! pratiquement à rien, sera condamné à végéter. Si l'on veut que la philosophie de l'Eglise prenne racine en France, il est de toute première nécessité qu'elle soit enseignée dans toutes nos maisons, en vue de la conquête des diplômes enviés.

Enfin, l'enseignement d'une philosophie *autre* que la philosophie de l'Eglise implique nécessairement un certain nombre d'idées fausses ou incomplètes. Or, non seulement les jeunes gens sortent de cet enseignemnt avec des idées fausses ou incomplètes, mais encore ils en gardent le goût et la soif du moderne et du nouveau, ainsi que le mépris de la philosophie scolastique. Sans armature intellectuelle, défiants à l'égard des principes, amis du vague et de l'à-peu-près, comment résisteraient-ils, aux innom-

brables sophismes, qui circulent partout autour d'eux ? Si leur cœur est généreux, ils sont prêts à céder à toutes les illusions et à toutes les utopies ; si leur cœur est froid, ils sont prêts à décliner vers l'indifférence doctrinale et vers le scepticisme. De toute manière, ils perdent l'amour de la vérité. Et en ce qui concerne le Clergé, ces fâcheuses dispositions ne peuvent qu'être aggravées par l'opposition brutale que les jeunes gens constatent entre la philosophie du collège ou du petit Séminaire et la philosophie du grand Séminaire.

Du danger de cet enseignement, il suffit d'apporter deux preuves : l'une tirée d'un document et l'autre, de l'examen des manuels.

Au Congrès de l'*Alliance des Grands Séminaires*, tenu à Paris, au mois de juillet 1910, un Supérieur de grand Séminaire distinguait deux catégories d'élèves, ceux qui arrivent directement de rhétorique et ceux qui ont fait leur philosophie universitaire en vue du baccalauréat : les premiers « sont dociles et, s'intéressent volontiers à la scolastique » ; les seconds « s'ouvrent difficilement à la scolastique et arrivent imprégnés d'un esprit réfractaire à notre philosophie ». D'après un Directeur, le dégoût éprouvé par les Séminaristes bacheliers vient de la comparaison qu'ils font entre l'enseignement du Collège, où ils ont étudié « les questions modernes sous un aspect qui les a vivement intéressés », et celui du Séminaire qui les met en face de « questions vieillies, envisagées à des points de vue qui n'ont rien de commun avec la pensée contemporaine ». Un autre pense que la vraie

cause provient de « l'antagonisme apparent ou réel qui existe entre la philosophie universitaire et la philosophie scolastique ; les jeunes bacheliers arrivent imbus de préjugés très difficiles à déraciner à l'égard de la scolastique, surtout si leur professeur du baccalauréat a été intéressant ». Un autre déclare que la principale difficulté, que rencontre la philosophie scolastique, pour prendre possession de l'intelligence des élèves, tient à ce que la « place est déjà prise » et à ce que le préparateur au baccalauréat a reçu, en général, une formation supérieure, tandis que celui qui doit les initier à la scolastique manque ordinairement de cette formation.

Les manuels de MM. Rabier, Boirac, Malapert, Roustan, Rey ont trop d'autorité dans nos Collèges et petits Séminaires. Un prêtre disait, un jour, à un professeur catholique de l'Université, qu'il suivait le manuel de M. Rabier. « Vous le corrigez », lui dit-on. — « Mais c'est un manuel très bien fait ! » — « Cependant, vous le corrigez au moins pour le principe de causalité. » — « Préciséemnt, je le trouve admirable sur ce point. » —« Mais, d'après M. Rabier, on peut douter, absolument parlant, du principe de causalité et, par conséquent, de l'existence de Dieu. » — « Ah ! je n'avais pas lié ces deux idées ! » — Les manuels cités plus haut sont absolument sceptiques en métaphysique. A la faveur des analyses psychologiques, M. Roustan glisse à chaque chapitre des interprétations qui ruinent toute métaphysique. Quant aux manuels rédigés par des ecclésiastiques, ils s'inspirent beaucoup trop des manuels

universitaires et contiennent la plupart de graves erreurs ; c'est ainsi que presque tous définissent l'abstraction, qui est l'opération fondamentale de l'intelligence humaine, comme les sensualistes. Abstraire, pour l'empirisme, c'est dissocier, l'abstrait est un extrait ; et, comme l'abstrait est de même nature que le tout, d'où il est isolé, le tout étant primitivement un complexus de sensations et d'images, il s'ensuit que l'abstrait est au fond quelque chose de concret. Comment s'élever à l'immatériel et à l'intelligible, comment établir les preuves de la spiritualité de l'âme, de la liberté et de l'immortalité, quand on a traité en *sensualiste* la faculté d'abstraire ?

Il y a donc un réel danger pour la foi à enseigner une *autre* philosophie que celle de l'Eglise et à s'asservir, de plein gré, aux programmes et aux idées de l'Etat ?

Une très heureuse réaction se produit dans un grand nombre de nos maisons d'éducation, et beaucoup de supérieurs et de professeurs appellent de leurs vœux, comme les parents eux-mêmes, un enseignement philosophique entièrement conforme à saint Thomas.

Les conditions qui nous paraissent nécessaires, pour introduire la philosophie scolastique dans l'enseignement secondaire, sont au nombre de deux: le *Manuel* et le *Professeur*.

Le *Manuel* n'existe pas pour le moment. Il devra comprendre et dépasser le programme du baccalauréat, en étudier toutes les questions, exposer et

critiquer les diverses théories, et apporter, quand il y aura lieu, la solution thomiste. Il fera une part importante aux questions métaphysiques les plus essentielles sur la matière, la vie, l'âme et Dieu. La psychologie et la morale recevront leur complément métaphysique nécessaire ; la cosmologie et la théodicée, cette dernière surtout, seront étudiées dans leurs données principales.

Ce manuel est d'une exécution délicate et ardue ; il suppose, chez son auteur, beaucoup d'originalité et d'effort personnel, une connaissance approfondie de la philosophie thomiste et de la philosophie moderne, et une pratique de l'enseignement scolastique couronnée de succès au baccalauréat : autant de qualités qu'on ne trouve pas toujours réunies dans le même homme, mais qui peuvent s'y rencontrer.

L'autre condition, plus importante encore que le manuel, c'est le professeur. Le professeur devra avoir reçu une préparation spéciale, sinon il ne saura même pas utiliser le manuel : il s'en servira maladroitement et conduira ses élèves à un échec. Seul le bon professeur, celui qui, — indépendamment du *don*, qu'on développe, mais qui ne suffit pas —, possède à fond ce qu'il est chargé d'enseigner, qui domine sa matière, qui peut varier indéfiniment ses mots et ses formules, parce qu'il a pénétré tout le sens de la doctrine, se servira avantageusement du manuel; il pourrait à la rigueur s'en passer. En tout cas, il ne se contentera pas de le faire réciter et de l'expliquer, comme un simple répétiteur ; appuyé sur lui, il donnera un enseignement pensé, person-

nel et vivant. D'où la nécessité de préparer des professeurs de philosophie. Ce serait une illusion de croire que le manuel peut remplacer le professeur ; la formation de ce dernier est ce qu'il y a de plus urgent et de plus capital pour le but à atteindre. C'est aussi ce qu'il y a de plus facile. Nos Instituts Catholiques peuvent être regardés comme des *Ecoles Normales supérieures* pour la formation des professeurs. A Paris, la Faculté de Philosophie, avec son enseignement scolastique, prépare en même temps à la licence en philosophie scolastique et à la licence ès-lettres. Formé dans ces conditions, le jeune licencié, une fois professeur, n'aura pas de difficulté, en initiant ses élèves aux méthodes rigoureuses et à la forte doctrine de l'Ecole, à les préparer avec succès au baccalauréat.

On verra se réaliser, alors, les espérances de Son Eminence le Cardinal Bisleti. Dans une lettre toute récente adressée à Mgr Baudrillart, le Préfet de la *Congrégation des Séminaires et Universités* s'exprimait ainsi :

« Si les esprits des jeunes gens se remplissent et se nourrissent en quelque sorte de la sagesse de saint Thomas, la très fidèle Eglise de France pourra, de ce fait, se promettre la plus pure gloire et le plus grand secours. » (1)

Faut-il rappeler pourquoi l'Eglise a adopté officiellement la philosophie scolastique et ordonné

(1) *Bulletin de l'Institut catholique de Paris*, 25 avril 1917.

qu'elle fût enseignée à la jeunesse catholique ? En quel sens la philosophie de saint Thomas est-elle la philosophie de l'Eglise ?

Le dogme, comme vérité révélée, est absolument autonome et ne relève que de Dieu. L'Eglise, qui en a reçu le dépôt et qui veille sur son intégrité, ne l'enchaînera jamais à un système philosophique. Cela ne veut pas dire qu'elle regarde, *indifférente*, les philosophies ; tout au contraire. Elle les juge, par rapport au dogme, et les approuve ou les condamne. C'est ainsi qu'elle a rejeté tous les autres systèmes que le système scolastique ; mais, loin de s'inféoder à ce dernier, elle se l'assimile et le fait sien, dans la stricte mesure des connexions logiques qu'il soutient avec le dogme.

L'Eglise honore la Raison de sa confiance ; elle défend ses droits et sa validité. Le Concile du Vatican, dans sa Constitution *Dei Filius*, a fait le plus bel éloge qui puisse exister de la raison humaine. C'est un point de doctrine que la saine raison démontre, avec certitude, les fondements de la foi : « Rationis usus fidem præcedit, et ad eam, ope Revelationis et gratiæ, conducit » ; — qu'elle est capable d'organiser le dogme en science, et de le défendre contre les erreurs.

Ce que l'Eglise demande d'abord à la raison, c'est d'ouvrir aux intelligences une grande avenue de lumière vers le dogme, en exposant les motifs de croire. Elle attend de la raison qu'elle prouve l'existence de Dieu, d'un Dieu transcendant et personnel, infini en perfection, en sagesse et en justice, Créateur, Providence, capable de « révéler » aux

hommes, et incapable de se tromper ou de nous tromper nous-mêmes; qu'elle démontre la vérité de l'Evangile, la possibilité et la valeur des miracles évangéliques, l'institution chrétienne de l'Eglise avec sa vie, sa propagation, sa sainteté, son unité, sa stabilité, l'existence de l'âme humaine, son origine divine, son immortalité, la personne humaine, l'union de l'âme et du corps, le libre-arbitre, l'obligation morale et les principales vérités de l'Ethique ; qu'elle mette en lumière les vérités premières et les principes premiers de l'ordre spéculatif et de l'ordre pratique ; idées d'être et de non-être, de vrai et de faux, de bien et de mal ; principes de contradiction, de raison suffisante, de finalité et de substance.

Or, quelle est la philosophie capable de rendre à l'Eglise ce premier service ? La philosophie scolastique et elle seule. — Voilà pourquoi elle est la philosophie de l'Eglise.

L'Eglise demande, en outre, à la raison de rendre le dogme aussi intelligible que possible, en « déclarant », par des analogies, empruntées à l'ordre des connaissances naturelles et philosophiques, les mystères de la foi, — et en établissant une systématisation liée et cohérente d'abord entre toutes les vérités révélées, puis entre ces vérités et les vérités d'ordre purement rationnel. Elle attend, en somme, de la raison l'élaboration de la science du dogme, la constitution de la Théologie comme science.

Or, toutes les philosophies qui ont essayé cette systématisation ont complètement échoué, à l'exception de la philosophie scolastique.

Comment, en effet, des systèmes qui reposent sur une fausse théorie de la raison pourraient-ils s'appliquer au dogme, sans le déformer ? Leurs concepts seront nécessairement impropres à définir les vérités révélées. Quand on aura défini la raison « une organisation utilitaire de la pensée en vue de la pratique », on définira la vérité dogmatique une « attitude » ou une « conduite » exigée par elle de nous.

Comment définir les dogmes de la Trinité, de l'Incarnation et de l'Eucharistie, dans une philosophie à qui manquent les concepts de substance, de nature, d'existence, de personne et même de Dieu ?

Il n'est donc pas étonnant que l'Eglise, ayant à choisir entre des systèmes de concepts rationnels, ait fixé son choix sur la seule philosophie qui, non seulement ne déforme pas le dogme, mais l'illustre, l'exprime correctement et en montre l'intelligibilité. Théologie *rationnelle* est devenu synonyme de Théologie *scolastique*. Voilà encore pourquoi la philosophie scolastique est la philosophie de l'Eglise.

Enfin, l'Eglise demande à la raison de défendre le dogme contre les erreurs, d'être son rempart, son mur d'enceinte contre tous ses ennemis. Il résulte, de ce qui précède, que la philosophie scolastique sera la seule à même de défendre le dogme. Aussi l'Eglise l'a-t-elle toujours regardée comme le bouclier de la foi. L'hérésie a dit : « Tolle Thomam, et dissipabo Ecclesiam ! » — « Vain espoir, dit Léon XIII, mais non point vain témoignage. » C'est pourquoi, au Modernisme, « rendez-vous de toutes

les hérésies », Pie X a opposé la philosophie de saint Thomas.

Il reste un point à préciser, et de la plus haute importance, surtout pour le théologien. Il faut distinguer comme deux parties dans la philosophie de saint Thomas : l'une, qui est à peu près commune à tous les grands scolastiques, embrasse la théorie des vérités premières et des principes premiers, des vérités et des raisonnements de sens commun, l'objectivité de la connaissance et la valeur de la raison humaine ; elle comprend aussi des concepts élaborés sous l'influence directe du dogme. Cette partie constitue la *philosophia perennis* et la philosophie chrétienne ; l'Eglise se l'assimile, non à titre de vérité de foi, mais de vérité certaine. La seconde partie représente un système scolastique entre les autres systèmes scolastiques ; l'Eglise ne s'incorpore pas plus ce système que les autres : mais elle le préfère aux autres, parce qu'il est en plus parfaite continuité dialectique et doctrinale avec la *philosophia perennis* et la philosophie chrétienne (1).

Il serait piquant de montrer que la philosophie d'Aristote et de saint Thomas — tout en étant la philosophie de l'Eglise —, constitue l'atmosphère métaphysique naturelle des sciences de la nature et des sciences de l'esprit. Mais ce serait dépasser le but de cette préface. Bornons-nous à quelques témoignages.

(1) Cf. Le sens commun, la philosophie de l'être et les formules dogmatiques, par Garrigou-Lagrange.

En terminant le 23e chapitre de ses *Principes de Psychologie physiologique*, Wundt, le fondateur de la Psychologie expérimentale, déclare que les résultats de ses travaux ne cadrent ni avec l'hypothèse matérialiste, ni avec le dualisme platonicien ou cartésien ; et que seul l'animisme aristotélicien, qui rattache la Psychologie à la Biologie, se dégage, comme conclusion métaphysique plausible, de la Psychologie expérimentale (1).

Alexandre Bain, le psychologue de l'Ecole anglaise, a publié, en appendice, dans son livre *Les sens et l'intelligence*, un résumé de la psychologie du Stagirite, cette psychologie possédant, d'après lui, des cadres métaphysiques et des méthodes qui s'adaptent mieux que les autres à la psychologie.

Ces témoignages s'expliquent facilement. La psychologie expérimentale, qui ne date guère que d'une soixantaine d'années, n'est point née de la philosophie moderne; pour retrouver la tradition, elle doit remonter jusqu'aux merveilleux opuscules de psychologie physiologique que sont les *Parva naturalia* d'Aristote. Un jour que j'avais conduit mes élèves au laboratoire de psychologie expérimentale d'Alfred Binet, pour mesurer les temps de réaction avec le chronoscope de d'Arsonval, le directeur s'étonnait du goût de ces jeunes gens pour l'expérimentation, et il les comparait, non sans quelque amertume, à d'autres, très férus cependant de philosophie moderne, qui traitaient ces études avec le dédain le plus transcendant. Cette

(1) *Grundzüge der phys. psych.* II, 4e édition.

différence d'attitude provenait d'une différence d'éducation métaphysique. On puise à l'école d'Aristote le sens du réel, du donné, l'amour de la recherche basée sur l'expérience, et le culte des faits allié à celui du raisonnement le plus hardi.

Voici encore deux témoignages. Le premier est de M. Emile Boutroux : « L'œuvre la plus considérable d'Aristote est, sans contredit, l'organisation de cette philosophie chrétienne, si complète, si précise, si logique, si fortement établie dans ses moindres détails, qu'elle semblait constituée pour l'éternité. » (1) Le second est de M. Henri Bergson : « Si l'on fait abstraction des matériaux friables, qui entrent dans la construction de cet immense édifice, une charpente solide demeure, et cette charpente dessine les grandes lignes d'une métaphysique qui est, croyons-nous, la métaphysique naturelle de l'intelligence humaine ». (2)

Quand on a l'incomparable avantage de posséder une pareille philosophie, une philosophie chrétienne : issue de ce qu'il y eut de plus élevé et de plus parfait dans la pensée grecque et latine ; complétée et profondément renouvelée, au cours des siècles, par la pensée des Pères et des Docteurs ; en harmonie parfaite avec le dogme, dont elle montre, autant que possible, l'intelligibilité ; en merveilleuse continuité avec le sens commun et avec les sciences, — on a peine à comprendre qu'on se soit

(1) *Etudes d'histoire de la philosophie*, p. 200.
(2) *Evolution créatrice*, ch. IV, p. 352.

laissé égarer si longtemps par des doctrines qui n'ont de la vraie philosophie que le nom. Et l'on s'explique l'émotion de Léon XIII, dans son Encyclique « Depuis le jour », écrite, en français, à l'Episcopat français : « Ce nous est une profonde douleur d'apprendre que, depuis quelques années, des catholiques ont cru pouvoir se mettre à la remorque d'une philosophie qui, sous le spécieux prétexte d'affranchir la raison humaine de toute idée préconçue et de toute illusion, lui dénie le droit de rien affirmer au delà de ses propres opérations, sacrifiant ainsi à un subjectivisme radical toutes les certitudes, que la métaphysique traditionnelle, consacrée par l'autorité des plus rigoureux esprits, donnait, comme nécessaires et inébranlables fondements, à la démonstration de l'existence de Dieu, de la spiritualité et de l'immortalité de l'âme, et de la réalité objective du monde extérieur. Il est profondément regrettable que ce scepticisme doctrinal, d'importation étrangère et d'origine protestante, ait pu être accueilli avec tant de faveur dans un pays justement célèbre par son amour pour la clarté des idées et pour celle du langage. » (1)

Ecoutons la voix des Souverains Pontifes. Mettons-nous, tous, à enseigner à nos élèves la philosophie de saint Thomas. Nous ferons d'abord le plus grand bien à la jeunesse ; puis, comme résultat de l'unité de notre enseignement, nous verrons se multiplier les ouvriers sur le chantier philosophique.

(1) *Epistola encyclica* « Depuis le jour », 8 septembre 1899.

chacun apportant sa pierre et venant faire sa journée. Il y a dans les Collèges et les petits et grands Séminaires, des professeurs de philosophie fort distingués, pensant et excitant à penser, capables de « travailler de première main à façonner les matériaux de l'édifice scientifique » et de contribuer ainsi à son élévation progressive; mais ils sont trop peu nombreux et trop isolés. Ce qui nous manque le plus, c'est, avec le nombre, la formation commune. Loin de nous la pensée d'incriminer qui que ce soit. Nous nous sommes trouvés les uns et les autres en face de situations que nous n'avions pas créées nous-mêmes et dont l'origine est assez lointaine. Le plus grand obstacle à la constitution si nécessaire d'un corps d'élite de penseurs catholiques se trouve précisément dans la dualité et l'antagonisme de nos enseignements philosophiques. De notre unification, au contraire, on doit attendre un mouvement philosophique avec lequel il faudra compter. La philosophie péripatéticienne et thomiste possède seule la stabilité, qui permet l'accroissement ; le travail de la pensée y est continu et au lieu de recommencer sans cesse avec chaque cerveau, il se poursuit continuellement. Grâce à cette continuité du travail philosophique, la philosophie chrétienne ne peut manquer de rayonner, et il le faut. Il faut qu'elle soit dans le monde au rang qui lui revient, à la tête du mouvement des intelligences ; il faut qu'elle se montre féconde, vigoureuse, conquérante ; il faut qu'elle donne naissance à une littérature philosophique originale, et qu'elle ait, à son service, des publications très fortes et des ouvrages composés

de première main : excellent, et peut-être unique moyen de nous rendre moins tributaires des livres et des revues des professeurs de l'Etat, et de faire cesser, peu à peu, cette vénération académique, dont nous entourons, même quand nous les combattons, la science officielle et la philosophie de nos adversaires.

Rudolf Eucken a montré qu'il existe une antinomie foncière entre Thomas d'Aquin et Kant : c'est la lutte de deux mondes, du Catholicisme et du Protestantisme. Le philosophe d'Iéna conclut pour Kant. Concluons pour saint Thomas d'Aquin (1).

E. Peillaube,

Doyen de la Faculté de Philosophie de l'Institut Catholique de Paris.

(1) *Thomas von Aquino und Kant, ein Kampf zweier Welten. Kantstudien,* Band I, 1 (1901).

I

L'EXPÉRIENCE

Au mois d'octobre de l'année 1914, l'auteur du présent opuscule se vit confier, dans l'une de nos plus importantes écoles secondaires catholiques de Paris, l'enseignement de la philosophie.

Dans cette école — comme cela se pratique d'ailleurs, le plus naturellement du monde, dans presque tous nos établissements chrétiens, y compris les collèges ecclésiastiques et les petits séminaires — on avait enseigné jusqu'alors, ce qu'on est convenu d'appeler la philosophie universitaire. Les élèves avaient entre les mains le manuel de M. Pierre Janet, que l'on songeait à remplacer par celui de M. Malapert. Ne faut-il pas marcher avec son temps et suivre les programmes ?

Or, — voici le point critique de la situation, — le tempérament, l'éducation, et quelque dix

ou douze années du lent travail de l'expérience, de l'étude et de la réflexion personnelles se trouvaient avoir fait du nouveau professeur un *scolastique* irréductible.

Ce scolastique, tombé dans une école d'enseignement secondaire, au milieu de jeunes gens se préparant à l'examen officiel du baccalauréat, allait-il forcer son esprit, habitué au solide commerce de la réalité objective, dans le concret, comme dans l'abstrait, à prendre au sérieux un idéalisme imaginatif, sentimental et sceptique, une « pensée fuyante » qui papillonne, avec la désinvolture la plus déconcertante, à travers toutes les fleurs vénéneuses semées par Descartes sur les ruines de la philosophie traditionnelle, depuis le plus grossier positivisme jusqu'au transcendantalisme le plus fou ?

Allait-il abandonner une méthode rigoureusement logique et précise, basée sur l'expérience et le bon sens, où rien n'est laissé à l'imprévu et à la fantaisie, pour adopter ces bavardages nuageux, plus ou moins littéraires, cousus vaille que vaille par les rapsodes officiels sur un plan capricieux ?

Allait-il, comme beaucoup de ses malheu-

reux confrères catholiques, se livrer à cette dangereuse et scandaleuse acrobatie qui consiste à établir un équilibre apparent et combien instable, entre des principes qu'ils ne peuvent sacrifier sans forfaiture, et cette prétendue philosophie, où tout est si merveilleusement combiné pour aboutir à une logique sans raison, à une physique sans matière ou sans force, à une psychologie sans âme, à une métaphysique sans être et sans Dieu, à une morale sans obligation ni sanction ?

En entrant en charge, l'un des supérieurs de l'école, un excellent religieux sécularisé, ancien missionnaire en Turquie, connaissant les antécédents du nouveau professeur, lui avait fait cette recommandation, au moins étrange, dans une telle bouche et dans un tel établissement : « Surtout, pas de philosophie scolastique ! »

Il semble, par conséquent, qu'il ne lui restait plus que cette alternative : ou consentir ces sacrifices, en sauvant tant bien que mal ce qui touche le plus directement à l'orthodoxie chrétienne : l'existence de Dieu, l'immortalité de l'âme, la réalité de la liberté, la nécessité d'une sanction morale, ou pratiquer cette opération si courante à notre époque, quand on se trouve

pris entre sa conscience et l'opportunité : le dédoublement de sa personnalité. Universitaire plus ou moins atténué en classe, scolastique dans le secret du cabinet de travail.

Il n'aurait eu, pour se tranquilliser, qu'à répéter comme un de ses confrères, prêtre et religieux, en tête de son cours de philosophie : « Cet ouvrage *n'est pas un traité de philosophie scolastique*, mais un cours de philosophie élémentaire (1) destiné aux candidats au baccalauréat et rédigé conformément aux derniers programmes officiels. *Ce n'est donc pas à nous qu'il faut s'en prendre* du choix des questions, ni de l'importance peut-être exagérée accordée à quelques-unes ; notre tâche était de les traiter toutes de manière à mettre l'élève en état de subir avec succès son examen... nous avons cru bon de nous conformer à l'ordre du programme, *non pas que nous l'estimions le meilleur*... Inutile de dire *que nous n'avons pas prétendu faire œuvre personnelle*... » (2)

(1) L'auteur en question a sans doute hésité — et nous comprenons sans peine une telle hésitation — devant le mot *universitaire ;* c'est probablement pourquoi il l'a remplacé par la rime très riche : *élémentaire.*

(2) Lahr. *Cours de philosophie* T. I. Préface.

Il aurait pu, même, ajouter, lorsque la suite du cours l'aurait amené en présence de ces questions fondamentales où toute conciliation est impossible, comme, par exemple, dans la définition des facultés, où l'on voit les universitaires confondre pêle-mêle, sous le nom d'intelligence, la connaissance sensible et la connaissance intellectuelle, ce qui conduit à accorder l'intelligence aux bêtes ou à en faire des machines : « Quelles que soient nos préférences personnelles, le but que nous nous proposons en ce Cours nous décide à suivre la classification moderne. Aussi bien, nous semble-t-il, ces questions de méthode et de terminologie peuvent, sans doute, être plus ou moins logiques, elles n'ont en soi rien d'absolu. L'essentiel est de s'entendre, et de ne pas prendre, comme dit Leibnitz, *la paille des mots pour le grain des choses.* » (1)

Comme si, dans de pareilles questions, il ne s'agissait que de mots, et comme si saint Paul, une autorité quelque peu supérieure à Leibnitz, pour des catholiques, ne nous prémunissait pas tous contre la séduction des mots mal em-

(1) *Id., ibid.*, I. p. 40.

ployés (1) et ne prescrivait pas à tous ceux qui enseignent, dans la personne de Timothée, la *formam sanorum verborum* (2).

Malheureusement, le nouveau professeur était aussi incapable de consentir ces sacrifices que d'opérer ce dédoublement. Il lui manquait, pour cela, la souplesse nécessaire; cette aimable souplesse qu'acquièrent presque fatalement nos licenciés ès-lettres, même ecclésiastiques, dès qu'ils ont fréquenté, pendant un certain temps, les Facultés de l'Etat, et qui se plie, comme un ressort flexible, sous la main des pontifes cartésiens et modernistes de l'Université, mais se détend, comme une arbalète meurtrière, quand il s'agit de tirer dans le dos de ceux de leurs frères qui montent, autour des principes, une garde estimée trop intransigeante.

Et puis, le nouveau professeur, douloureusement instruit par d'anciennes luttes, de l'étendue et de la profondeur des ravages du modernisme dans les intelligences ; ayant constaté, comme l'a proclamé Pie X, que ce résumé de toutes les hérésies prend sa source, pour une large part, dans l'abandon, par ignorance ou

(1) *Nemo vos seducat inanibus verbis.* Eph. V, 6.
(2) II, Tim. I, 13.

par mépris, de la philosophie chrétienne, le nouveau professeur, disons-nous, se trouvait préparé, par la force des choses, à comprendre son rôle comme devant avoir, au delà de la préparation immédiate à un examen officiel, la portée d'une œuvre de prophylaxie intellectuelle pour l'existence tout entière de ses élèves.

Si bien que, sans être prêtre, sans avoir à enseigner dans un séminaire, il crut que sa conscience se trouvait engagée par l'esprit, sinon encore par la lettre, des prescriptions réitérées des Souverains Pontifes relatives à l'enseignement de la philosophie de saint Thomas.

Alors, ce qui devait arriver, arriva : en dépit de la consigne donnée, mais non acceptée ; en dépit de la possibilité toujours menaçante d'hostilités qui ne se produisirent pas alors, mais qui ont surgi depuis, et du côté où l'on aurait dû le moins les attendre ; en dépit des frayeurs qu'une telle audace (!) auraient excitées s'il l'avait affichée, le nouveau professeur prit le parti d'enseigner, sans même en prononcer le nom au début, dans l'ordre de ses divisions, selon la rigueur de sa méthode, dans

l'intégrité de sa doctrine, la pure et simple philosophie scolastique.

Il fit rentrer, dans l'enseignement de la jeunesse qui lui était confiée, le critère souverain de l'évidence objective ; les définitions rigoureusement formulées ; la division et surtout la distinction si dédaignées ; le syllogisme, si sottement décrié par ceux qu'il confond ou qui ne savent pas s'en servir ; l'argumentation en forme. Il y fit même rentrer le *circulus*, car il ne recula pas à instituer périodiquement quelques-unes de ces « disputes » orales où un élève est chargé d'exposer et de défendre une thèse, qu'un autre ou plusieurs autres sont chargés d'attaquer. Il fit rentrer enfin, dans sa classe, à la place de MM. Janet, Malapert, Dugas, Séailles, Roustan, Rey et autres illustrations universitaires, l'angélique docteur saint Thomas d'Aquin, proclamé par Léon XIII, patron de toutes les écoles catholiques (1), et qui devrait, à plus juste titre que ces messieurs, s'y trouver comme chez lui.

Voilà, dans sa simplicité, l'expérience qui se

(1) Bref *Cum hoc sit*, 4 août 1880.

poursuit depuis trois ans. Si l'on veut en savoir les résultats, les voici :

1° Pour l'année scolaire 1914-1915, sur *dix-neuf* élèves présentés, *seize* ont été reçus, et *un* admissible ; 2° pour l'année scolaire 1915-1916, sur *quinze* élèves présentés, *onze* ont été reçus dont *trois* ou *quatre*, avec la mention *assez bien* ; 3° pour l'année scolaire 1916-1917 sur *seize* élèves présentés, *dix* ont été reçus, dont *sept* avec la mention *assez bien*.

Ces résultats appellent quelques observations.

Pour ceux de la deuxième année, si l'on veut tenir compte que sur les quatre élèves qui ont échoué, deux ont manqué près de trois mois au cours ; que d'autre part, les examinateurs ont été, à cette session, d'une sévérité qui a soulevé les protestations de la presse, on conviendra que le résultat de 1915-1916 était encore plus concluant que celui de 1914-1915. D'ailleurs, pour être complet, il faut ajouter que sur les *quatre* élèves qui avaient échoué en juillet, *trois* se sont représentés en octobre et ont été reçus.

Quant aux résultats de 1916-1917, nous avouons franchement ne pas en être satisfait. A notre compte, *tous* nos élèves, cette année, *devaient* être reçus. Chargé, en 1914 de l'intérim de la seconde, en 1915 de l'intérim de la première, nous les avions *couvés* depuis trois ans avec toute l'affection de notre cœur et nous sommes persuadé que le moins fort d'entre eux aurait encore tenu un rang très honorable dans n'importe quel lycée ou collège. Mais comme le monde est ainsi fait qu'il préférera toujours un diplôme, même sans valeur, à une valeur sans diplôme, nous regrettons avec amertume, de n'avoir point à présenter un résultat aussi complet que nous l'avions espéré.

Ce moindre succès peut être attribué à diverses causes.

La première et, sans doute, la plus importante, c'est que le professeur épuisé par *trois* années consécutives d'un labeur plus que doublé, sans repos et *sans vacances* — la solitude familiale où il les prenait, avant la guerre, est à une vingtaine de kilomètres de Saint-Mihiel — n'a peut-être pas fourni, dans les derniers mois de l'année scolaire surtout, tout l'effort nécessaire. Et ce moindre succès lui est d'autant plus

pénible qu'il sent y avoir une part de responsabilité.

La seconde, c'est que, si, dans tout examen, il y a une part considérable de chance qui diminue singulièrement et le mérite du succès et la déception de l'échec, et la valeur des diplômes qui sont, en général, bien plutôt l'enjeu d'une loterie que la consécration adéquate du travail et de la science — il nous semble qu'à cette session, en particulier, la fantaisie qui préside, si souvent, à l'appréciation des copies, s'est exercée dans une mesure vraiment un peu trop large.

Il nous a été communiqué une quinzaine de dissertations de candidats reçus et refusés — autres, pour la plupart, que nos élèves — et, sans parti-pris, nous avons pu constater que certaines copies, moins que médiocres pour le fond comme pour la forme ont été gratifiées d'excellentes notes, tandis que d'autres copies, très acceptables et même bonnes, avaient été écrasées de notes misérables. Et cela, quelquefois, par le même examinateur.

Nous avons même songé un moment, à en publier quelques-unes, avec leur note et le nom du correcteur, afin de mettre le public lettré

en mesure de juger par lui-même et d'établir ainsi une contre-épreuve, qu'il serait facile de renouveler et qui ne serait peut-être pas sans efficacité pour prévenir certaines... négligences qui ressemblent parfois à des dénis de justice.

Nous réaliserons peut-être un jour cette pensée.

En attendant, nous avons mieux à faire ; d'autres résultats, obtenus dans des conditions beaucoup plus difficiles, à enregistrer.

Voici de quoi il s'agit.

Concurremment avec le cours de philosophie que nous donnions dans l'établissement chrétien dont il a été uniquement question jusqu'à présent, nous avons été chargé, au début de l'année scolaire 1916-1917 de donner un autre cours, dans un autre établissement, complètement neutre, celui-là ; l'un des plus sérieux, sans doute, le plus sérieux, peut-être, dans son genre, mais enfin, l'un de ces établissements que l'on désigne élégamment sous le nom de « boîtes à bachot ».

Pour les non-initiés, disons que dans ces ins-

titutions, on se donne pour mission de recueillir les déchets de toutes les maisons régulières de Paris et de Province, les *minus habentes*, les « recalés », les attardés de toute espèce, pour les amener, par un travail intensif et une discipline sévère à conquérir leur parchemin de bachelier.

Dans ces sortes de maisons, les paresseux, les imbéciles, et les vicieux composent la majorité. Au point de vue confessionnel, il y a là des juifs, des protestants, des musulmans, des païens, des fils de libres-penseurs déclarés et de francs-maçons militants. Beaucoup ont déjà subi la déformation d'une ou de plusieurs années antérieures de philosophie... et quelle philosophie !

On voit que nous n'exagérons nullement en parlant de conditions beaucoup plus difficiles.

Eh bien, dans cet établissement comme dans l'autre, nous avons fait exactement le même cours, selon la même méthode, y compris le « circulus » dénommé pour la circonstance « conférence contradictoire ». Nous nous sommes borné à supprimer les compléments proprement théologiques que nous donnons dans la maison chrétienne, et certains développe-

ments moins immédiatement utiles. Et de cette deuxième expérience, voici maintenant les résultats :

Nous avons présenté au baccalauréat *dix-neuf* élèves, sur ces dix-neuf, *treize* ont été reçus dont *trois* avec la mention assez bien.

Tous ces résultats ne sont pas, évidemment, de ceux qu'on peut qualifier de brillants, mais tels qu'ils sont, ne prouvent-ils pas suffisamment deux choses : 1° que les craintes d'insuccès au baccalauréat que pourraient éprouver certains esprits pusillanimes, à l'idée d'introduire la scolastique dans l'enseignement secondaire sont chimériques ; 2° que la jeunesse de nos écoles est parfaitement apte à s'assimiler les éléments de cette grande philosophie ?

Enfin, ne pourrait-on pas conclure qu'après un trop long exil, rien ne s'oppose *objectivement*, à la restauration dans l'enseignement de la jeunesse, de la philosophie traditionnelle et officielle de l'Eglise, éprouvée par des siècles de résistance victorieuse à l'assaut de tous les sophismes, et pensée par les plus puissants génies qu'ait connus l'humanité ?

Malheureusement, s'il n'y a pas d'obstacles objectifs à cette restauration, les obstacles *subjectifs* ne manquent pas. Ceux qui devraient le mieux connaître la scolastique, l'aimer, la promouvoir, sont trop souvent ceux qui l'ignorent, la méprisent et la combattent le plus. Et si, « il n'est pas d'indice plus sûr que le goût des doctrines modernistes commence à poindre dans un esprit que d'y voir naître le dégoût de cette méthode » (1), il faut avouer que le modernisme, malgré sa condamnation, est loin d'être mort.

Néanmoins, cette mauvaise volonté sans excuse n'est pas pour constituer une muraille infranchissable. Pie X, pour sa part, y a déjà pourvu en déclarant inaptes à l'enseignement catholique, les esprits qui en sont affectés : « Quiconque, d'une manière ou d'une autre, se montre imbu de modernisme, *sera exclu sans merci de la charge de directeur ou de professeur ;* et s'il l'occupe déjà, il en sera retiré ; de même en sera-t-il pour *quiconque, en secret* ou bien ouvertement, favorise le modernisme,

(1) *...nullumque est indicium manifestius quod quis modernismi doctrinis favere incipiat, quam quum incipit scholasticam horrere methodum.* Encl. *Pascendi.*

soit en vantant les modernistes et *en excusant leur faute*, soit en *critiquant la scolastique*, les Pères, le Magistère de l'Eglise ». (1)

Voilà la solution de Pie X, qui sait ce que pourront y ajouter ses Successeurs.

Quoi qu'il doive arriver, il est, à l'heure présente, assez de maîtres à l'esprit foncièrement catholique pour travailler à cette restauration.

La publication, par le journal *La Croix* (2) de l'expérience relatée ici, en a fourni des preuves. Des lettres émanant de confrères inconnus, et venant des régions les plus diverses de la France, ne tardèrent pas à arriver à l'auteur, attestant que bien d'autres que lui, étaient préoccupés de la même pensée, et désiraient sérieusement, soit la mettre en exécution, soit en perfectionner l'entreprise déjà commencée. Quelques semaines plus tard, le Congrès de

(1) « *Quicumque modo quopiam modernismo imbuti fuerint, ii, nullo habito rei cujusvis respectu, tum a regendi, tum a docendi numere arceatur ; eo si jam funguntur, removeantur ; item, qui modernismo, clam aperteve favent, aut modernistas laudaudo eorumque culpam excusando, aut Scholasticam et Patres et Magisterium ecclesiasticum capendo.* Encycl. *Pascendi.*

(2) Numéro du 21 août 1916.

l'Alliance des Maisons d'Education Chrétienne, tenu au Collège Stanislas, mentionnait le récit de *La Croix*, pour affirmer l'opportunité de la réforme et constater la réalisation qui en avait été faite, avec succès, en plusieurs endroits.

Cet ensemble de témoignages prouve donc, à n'en pas douter, que l'idée d'où procède notre expérience est « une idée en marche ». Et cette marche, il y a des raisons solides de le croire, sera, malgré les dernières résistances, la marche victorieuse d'une régénération intellectuelle ouvrant la voie à toutes les autres.

Aussi fût-ce avec une certitude plus ferme de pouvoir être utile, en contribuant à ses progrès, que l'auteur entreprit, dans une série d'articles, également publiés par *La Croix* (1) de donner à son premier récit les compléments nécessaires, en répondant aux principales questions qui lui avaient été posées par ses correspondants.

De ce récit et de ses compléments, qui attirèrent à leur tour une intéressante correspondance, aussi bien que des sollicitations et des

(1) Numéros des 10, 12, 13, 14, 15, 17 et 20 décembre 1916.

avis de voix autorisées, la présente brochure est née.

Les questions posées portaient et sur l'opportunité et sur la méthode de l'entreprise, leur solution fera la matière des pages qui vont suivre.

II

LA QUESTION PRÉALABLE :
L'opportunité de la scolastique.

L'idée d'une restauration de la philosophie scolastique dans l'enseignement de la jeunesse, devait, tout naturellement, soulever ce qu'on peut appeler la question préalable.

« Les sciences », qui sont, nul ne l'ignore, le grand fétiche de l'éducation moderne, ont fait, nous dit-on, depuis saint Thomas, d'innombrables progrès. Par conséquent, la philosophie médiévale est-elle bien en harmonie avec les exigences des cerveaux contemporains ? N'est-ce pas plutôt quelques-unes de ses méthodes et quelques-uns des points de sa doctrine, faciles à adapter aux besoins du jour, une néo-scolastique, si l'on veut, qu'il s'agit d'instaurer, plutôt que la scolastique du Moyen-Age ?

A cette première question, nous répondrons

tout d'abord que la scolastique dont il s'agit, celle que nous avons enseignée depuis l'origine de notre expérience, n'est nullement *une petite construction plus ou moins éclectique, mais la doctrine* philosophique officielle *de l'Eglise, dans tous les sens du mot* (1), et par conséquent la scolastique du Moyen-Age *quæ a Sancto Thoma est tradita* (2).

Au surplus, ce terme de « scolastique du Moyen-Age », employé par certains de nos correspondants, nous donne l'impression d'une tautologie. Il tend à laisser croire qu'il existe plusieurs *espèces* de scolastiques. Or, s'il existe bien, en effet, une scolastique arabe, une scolastique juive, une scolastique chrétienne, il ne s'agit évidemment, ici, que de cette dernière, et cette dernière nous paraît bien n'avoir jamais constitué qu'une seule et unique espèce.

Le nom de scolastique, en effet, désigne l'ensemble de deux choses : une méthode d'invention et d'exposition, qui est le régime par excellence de tout hygiène intellectuel, et un système doctrinal, le plus parfaitement cohérent

(1) P. Richard O. P. *Introd. à la scolastique*, p. 233.
(2) *Encyclique Pascendi.*

de tous ceux qu'ait produits l'effort philosophique des hommes. Ce prodigieux ensemble, fruit de la sagesse antique, corrigée et fécondée par le génie chrétien, a été l'œuvre propre des siècles les plus glorieux de l'Eglise, et en particulier du XIII^e^, c'est-à-dire du Moyen-Age, il n'y a donc pas lieu de faire violence aux mots par des redoublements inutiles.

En tant que méthode, la scolastique présente des caractères assez nets, les innombrables railleries dont ils ont été l'objet le prouvent, pour qu'il ne vienne, à l'esprit de personne, le moindre doute sur son unicité.

Nous n'ignorons pas, disons-le en passant, que ce mot de scolastique, employé par nous, avec une telle insistance, fera probablement l'effet, à beaucoup d'esprits, même parmi les meilleurs, d'une sorte de provocation inopportunément jetée aux gens de notre époque. On préférerait peut-être nous voir lui substituer l'expression moins rébarbative de « philosophie de saint Thomas ».

Nos raisons d'y tenir sont précisément que la scolastique n'est pas seulement un système

doctrinal, mais encore une discipline intellectuelle et une méthode. Et, pour notre part, nous tenons autant à la discipline qu'à la doctrine. L'une est la sauvegarde de l'autre. L'expérience a montré qu'on n'abandonne jamais la première sans de grands dommages pour l'intégrité de la seconde.

Et puis, cette discipline n'est pas seulement applicable à la philosophie. Toutes les autres matières de l'enseignement l'adopteraient avec profit ; nous en avons fait l'expérience pour quelques-unes : le latin, le grec, la littérature française et l'histoire. Et nous avons constaté que les élèves s'en trouvaient si bien, qu'ils ne pouvaient plus, ensuite, se servir sans répugnance des manuels actuellement en usage. Ces manuels où la multiplicité des choses inutiles, l'ordre capricieux et les longs délayages, font un contraste si frappant avec la sobriété, l'enchaînement, la brièveté de la méthode scolastique.

Nous comprenons sans peine que l'époque présente se raidisse et s'énerve contre ceux qui lui parlent de scolastique : c'est le frémissement du malade impatient sous le révulsif qui seul peut le sauver. Mais nous estimons juste-

ment que l'emploi de ce révulsif, loin d'être diminué devrait être généralisé. Et rien ne nous semblerait plus désirable que la création d'une bibliothèque scolastique où l'on trouverait, écrites selon la méthode du Moyen Age, de solides petites « *sommes* » sur toutes les matières de l'enseignement secondaire. L'idée, d'ailleurs, n'est pas une chimère, et nous croyons savoir qu'une « somme de littérature française » et qu'une « somme de mathématiques » sont en préparation.

En tant que système doctrinal, les auteurs de l'Ecole ont bien pu, et peuvent bien encore exposer dans leurs livres des opinions personnelles diverses et même contraires, sur certains points controversés, mais les principes fondamentaux et les lignes essentielles n'en subsistent pas moins sous ces divergences accidentelles. Ces divergences, d'ailleurs, n'ont guère, en pratique, l'occasion de nous embarrasser, car, pendant une année, sept ou huit mois, plus exactement, que dure l'enseignement philosophique dans les collèges, on a tout juste le temps de mettre en place dans l'esprit des élè-

ves, les grandes thèses principales. Celles, par exemple, de la certitude, de l'acte et de la puissance, de la matière et de la forme, de la vie, de la connaissance, du composé humain, de l'existence et des attributs de Dieu, du fondement du bien et du mal, de la liberté et du devoir, de la nature de la société, etc...

Néanmoins, nous avouons que certaines de ces grandes thèses ont pu se trouver déviées par certains écrivains. Il s'en est trouvé, par exemple, qui dans leur empressement à dissiper, avant même qu'elle ait le temps de se bien définir, toute cause de conflit entre la vieille philosophie chrétienne et la science moderne (une dame d'humeur bien changeante) nous semblent avoir modifié dans un sens fâcheusement favorable aux subjectivistes, la théorie scolastique de la connaissance sensible pour la mettre d'accord avec *l'hypothèse* de l'unité des forces physiques. Ce qui les a conduits à définir la vérité comme l'accord du jugement de l'esprit, non plus avec la *chose jugée*, mais avec le *substitut mental* de la chose jugée. Et c'est là une concession grave faite au cartésianisme.

Mais encore une fois, une application même

incomplète, même faussée des principes, ne les modifie pas en eux-mêmes. Malgré des mutilations de détail plus ou moins graves, malgré des végétations adventices plus ou moins malheureuses, le vieux chêne scolastique reste debout, ferme sur ses racines, avec son énorme tronc plein de sève et ses branches puissantes, défiant à la fois, et l'ouragan des siècles qui passent en emportant une frondaison qui renaîtra au prochain printemps, et la cognée mal habile ou ennemie qui fait tomber ses plus faibles rameaux ou égratigne son écorce, et le ver qui s'use à ronger ses radicelles et le gui ou la mousse parasites qui se consument à l'épuiser.

Ces avatars indiquent tout simplement, à ceux qui veulent bien connaître la vraie scolastique, la nécessité de ne pas s'en tenir à une vue superficielle, qui risque de leur faire prendre les fongosités pour l'arbre, mais de chercher à s'en bien préciser la structure véritable, à en pénétrer l'économie réelle et la vie intime. Pour enseigner cette philosophie, selon toute la pureté de ses lignes catholiques, il faut commencer par la bien connaître.

Et pour cela, fidèles aux prescriptions sans

cesse répétées de l'Eglise, la voie la plus sûre, c'est de suivre, pas à pas, l'enseignement de saint Thomas, et de ses interprètes les plus autorisés. « Pour éviter qu'on ne boive un liquide supposé pour l'eau véritable, ni une eau corrompue pour de l'eau pure, veillez, dit Léon XIII, à ce que la philosophie de saint Thomas soit épuisée aux sources mêmes (des textes du saint Docteur), ou du moins, à ces ruisseaux qui, sortis de la source même, coulent encore, purs et limpides, au témoignage unanime et assuré des doctes. Au contraire, détournez avec soin l'esprit des jeunes gens de ces autres ruisseaux qu'on prétend avoir la même origine, mais qui, en réalité, sont gonflés d'eaux étrangères et insalubres. » (1) Donc « quand Nous prescrivons la philosophie scolastique, ajoute Pie X, ce que nous entendons surtout par là — ceci est capital — c'est la philosophie que nous a léguée le docteur Angélique. » (2) Et tout récemment encore, S. S. Benoît XV, confirmant les désirs et les ordres de ses prédécesseurs, faisait affirmer sa volonté

(1) *Encycl. Aeterni Patris.*
(2) *Encycl. Pascendi.*

« de voir la doctrine du Docteur Angélique enseignée d'une manière exacte et profonde... c'est-à-dire, en prenant les *principes*, la *doctrine* et la *méthode* de saint Thomas comme base et règle de l'enseignement philosophique et théologique. » (1)

Et maintenant, que la philosophie aristotélicienne et thomiste puisse s'harmoniser avec les conquêtes modernes de la science, c'est une chose qui n'est point douteuse. Que l'on nous permette, à ce propos, de citer une page magistrale et certainement prophétique de Léon XIII.

« *Toutes les sciences humaines ont droit à espérer un réel progrès et doivent se promettre un secours efficace de la restauration, que Nous venons de proposer, des sciences philosophiques.* En effet, les beaux-arts demandent à la philosophie, comme à la science modératrice, leurs règles et leur méthode, et puisent chez elle, comme à une source commune de vie, l'esprit qui les anime. Les faits et l'expé-

(1) Lettre du Card. Bisleti à Mgr. Baudrillart, 26 septembre 1916.

rience constante nous le font voir : les arts libéraux ont été surtout florissants lorsque la philosophie conservait sa gloire et sa sagesse ; au contraire, ils ont langui, négligés et presque oubliés, quand la philosophie a baissé et s'est embarrassée d'erreurs et d'inepties. Aussi *les sciences physiques elles-mêmes*, si appréciées à cette heure, et qui, illustrées de tant de découvertes, provoquent de toute part une admiration sans bornes, ces sciences, *loin d'y perdre, gagneraient singulièrement à une restauration de l'ancienne philosophie.* Ce n'est point assez, pour féconder leur étude et assurer leur avancement, que de se borner à l'observation des faits et à la contemplation de la nature ; mais une fois les faits constatés, il faut s'élever plus haut, et s'appliquer avec soin à reconnaître la nature des choses corporelles et à rechercher les lois auxquelles elles obéissent, ainsi que les principes d'où découlent et l'ordre qu'elles ont entre elles, et leur unité dans la variété, et leur mutuelle affinité dans la diversité. *On ne peut s'imaginer combien la philosophie scolastique, sagement enseignée, apporterait à ces recherches de force, de lumière et de secours.*

A ce propos, il importe de prémunir les esprits contre la souveraine injustice que l'on fait à cette philosophie, en l'accusant de mettre obstacle au progrès et au développement des sciences naturelles. Comme les scolastiques, suivant en cela les sentiments des saints Pères, enseignent à chaque pas, dans l'anthropologie, que l'intelligence ne peut s'élever que par les choses sensibles à la connaissance des êtres incorporels et immatériels, ils ont compris d'eux-mêmes l'utilité, pour le philosophe, de sonder attentivement les secrets de la nature, et d'employer un long temps à l'étude assidue des choses physiques. C'est, en effet, ce qu'ils firent. Saint Thomas, le bienheureux Albert-le-Grand, et d'autres princes de la scolastique, ne s'absorbèrent pas tellement dans la contemplation de la philosophie qu'ils n'aient aussi apporté un grand soin à la connaissance des choses naturelles : *bien plus, dans cet ordre de connaissances, il est plus d'une de leurs affirmations, plus d'un de leurs principes, que les maîtres actuels approuvent et dont ils reconnaissent la justesse.* En outre, à notre époque même, plusieurs illustres maîtres des sciences physiques attestent publiquement et ouverte-

ment que, *entre les conclusions admises et certaines de la physique moderne et les principes philosophiques de l'Ecole, il n'existe en réalité aucune contradiction.* » (1)

D'ailleurs, hâtons-nous de le dire, la crainte de voir la philosophie catholique s'exposer, en se produisant, à des rencontres malheureuses pour elle, avec la science moderne, peut partir d'un bon naturel, mais elle témoigne d'une connaissance par trop rudimentaire de ce que c'est que la science et de ce que c'est que la philosophie. Pour quiconque connaît exactement la nature de l'une et de l'autre, la question ne se pose même pas. Les sciences auraient-elles fait cent fois plus de progrès, ces progrès n'auront jamais rien qui puisse frapper de caducité la philosophie scolastique. D'abord, par ce que des vérités certaines ne sauraient être en aucun cas contradictoires. Ensuite, parce que tout le progrès des sciences consiste ou à perfectionner nos moyens d'observation et à rendre celle-ci plus minutieuse, ou à observer de nouveaux faits, ou à percevoir entre ces faits de nouveaux rapports, ou à dé-

(1) *Encycl. Aeterni Patris.*

couvrir de nouveaux principes, ou à tirer des principes de nouvelles applications. Or, la philosophie est la science des causes premières, c'est-à-dire de principes absolus, immuables, nécessaires ; comment toutes ces choses, qui n'en sont, en définitive, que les effets, pourraient-elles bien la contredire ?

Au surplus, ces fameux progrès de la science, si réels qu'ils puissent être, sont vus, par beaucoup de gens, à notre époque, avec une loupe exagérément grossissante. Nous ne les nions pas, certes, et nous professons qu'un philosophe ne saurait être trop savant ; mais nous professons aussi qu'un savant ne saurait être trop philosophe, et nous nous défions assez de ces théories tapageuses qu'on abrite si souvent derrière le nom de la *Science*, alors qu'il n'y a derrière elles que l'opinion d'un *Monsieur*.

Et quand ce *Monsieur*, fut-il aussi chargé de parchemins officiels qu'on peut l'être, laissât-il tomber ses oracles du haut des chaires les plus élevées, s'appelât-il des noms les plus retentissants, affirme lui-même que l'intelligence est une maîtresse d'erreur, que nous ne pouvons

rien savoir avec certitude, que la perception extérieure n'est pas une intuition des choses, mais une construction de notre esprit, que le monde des corps ne peut nous être connu que par hypothèse, que le grand progrès de la science consiste à ne plus s'efforcer d'étudier le *pourquoi*, mais seulement le *comment* des choses, que les contradictoires s'identifient dans les profondeurs supra-logiques, que le néant est une catégorie plus riche que l'être, et que pour comprendre toutes ces belles choses, il faut que notre esprit opère une torsion sur lui-même, impossible à soutenir au-delà de quelques instants ; quand ce Monsieur est d'ailleurs incapable d'accorder ses dires avec ceux de ses voisins, ou simplement de rester d'accord avec lui-même pendant l'espace de quelques centaines de pages, nous osons trouver qu'il ne constitue pas une autorité suffisante pour contrebalancer dans un esprit sérieux, celle de l'imposant cortège que forment, au long de plus de sept siècles, nos docteurs scolastiques anciens et modernes, pour ne rien dire de leurs prédécesseurs ; nous osons trouver que ses sourires de commisération pour « notre pensée fossile » ou ses froncements de sourcils, à l'égard de notre

irrévérence pour ses sublimes doctrines ne sont pas un motif suffisant pour nous faire hésiter dans l'exécution des ordres réitérés de nos Souverains Pontifes, nous enjoignant d'en revenir, dans les Grands Séminaires, dans les Instituts Catholiques, en attendant, peut-être que nous puissions ajouter dans les écoles catholiques de tous degrés et de toutes directions, à l'enseignement traditionnel de la *philosophia perennis* du bon sens et de la raison.

Et puis, dans *les sciences*, pour employer un pluriel moins emphatique que le singulier (1), y a lieu de distinguer deux parts d'inégale valeur, avant de s'incliner devant elles aussi profondément que croient devoir le faire beaucoup de nos apologistes. L'une est celle des acquisitions définitives, des vérités certaines, l'autre est celle des *hypothèses*. Or, si dans les

(1) Le terme exact serait celui de *disciplines*. Elles ne sont, en effet, qu'une multitude de chemins divers convergeant des frontières de l'intelligibilité *vers la science*, c'est-à-dire vers l'assimilation de l'intelligence à l'être réel *in se*. Elles ne sont, par conséquent, *science* qu'en participation.

traités scientifiques que l'on nous jette à la tête pour écraser notre ignorance, on élimine la deuxième, le nombre des pages qui restent pour la première, forme un volume déjà beaucoup moins imposant. Et ce n'est pas tout encore, si dans ce petit nombre de pages, on s'avise, en outre, d'opérer le départ entre ce qui n'est qu'observation de faits particuliers, procès-verbal de rapports contingents, et ce qu'on y pourrait espérer de vérités universelles et par conséquent de véritable explication scientifique, pour n'en retenir que cette substantielle quintessence, seul aliment adapté aux exigences profondes de l'esprit, on est effaré de voir fondre comme neige, ces gros blocs de papier pourtant si doctement noircis. Et l'on demeure pantois de constater, en somme, qu'après tant et de si tapageuses promesses, l'esprit y trouve peut-être beaucoup moins son compte que dans certains traités scientifiques du Moyen-Age.

Car, enfin, malgré qu'on en ait, la minutie de l'observation n'est pas la mesure de l'intelligence. Il est aisé de rire, en comparant les constats sommaires que les scolastiques dressaient des faits et des choses de l'ordre physique, avec

les inventaires méticuleux qu'en dressent les savants modernes ; mais tout de même, avant de rire, il faudrait être sûr de ne pas prêter soi-même au ridicule, en se peignant l'intelligence sous une image burlesque de vieux commissaire priseur à lunettes. Car ce rire, à son tour, ferait penser à un masque commode aux imbéciles pour se déguiser en gens d'esprit. Si l'on veut s'amuser, après Molière, de la « vertu dormitive » de l'opium, nous y consentons volontiers, mais à la condition qu'on nous donne une explication meilleure. Or, pour ne prendre que cet exemple, qu'a-t-on trouvé de mieux ? On a « décomposé » l'opium, et l'on en a tiré des « alcaloïdes », on a poussé plus loin l'anatomie humaine, et l'on a trouvé et analysé la cellule nerveuse, puis l'on a déclaré triomphalement que si l'opium fait dormir, c'est parce que ceux-ci ont un pouvoir anesthésique à l'égard de celle-là. Nous avouons humblement ne pas voir en quoi ce « pouvoir anesthésique » diffère de l'ancienne « vertu dormitive ». L'analyse des termes a reculé le problème, elle l'a transporté d'un plateau sur une pointe d'aiguille, mais la solution, sous des mots différents est restée identique. Y avait-il vraiment lieu de rire ?

Que nous sert, après tout, cette prodigieuse moisson d'observations et d'expériences, si notre esprit n'en pénètre pas mieux la nature des choses, ne s'explique pas avec plus d'évidence le pourquoi des faits ? Car, avant tout, c'est là ce qui lui importe. L'un des ancêtres les plus révérés de la science moderne ne l'a-t-il pas proclamé lui-même, après Aristote, après saint Thomas, et avec tout homme qui regarde vivre son intelligence : *vere scire, per causas scire*, savoir vraiment, c'est savoir par les causes (1). On a beau vouloir juguler l'esprit, lui déclarer tout net qu'il n'a pas à se réoccuper du *pourquoi*, mais seulement du *comment* des choses ; que, même cette substitution d'interrogation est le grand progrès des sciences modernes ; que chercher les *pourquoi* c'est s'égarer dans le royaume des chimères ; il n'en reste pas moins que tout homme, en dépit de tous les efforts contraires, veut et voudra toujours savoir le pourquoi de ce qu'il constate. Sa volonté même n'arrivera jamais à imposer à son intelligence une impossible résignation de ses droits à la vérité, à la cause et à la cause der-

(1) F. Bacon, *Novum Organum*, L II, aII.

nière. Pourquoi !... ce cri-là, aucune clameur ne l'étouffera jamais.

Alors, il faut bien essayer une réponse. Mais en revenir à « l'ancienne métaphysique », allons donc ! On préfère entasser les hypothèses les plus invraisemblables et les plus contradictoires. Et c'est alors que les scientifiques modernes offrent gratuitement aux « attardés » de la scolastique, le réjouissant spectacle de savants Gribouilles qui, par peur du ridicule, s'y précipitent à corps perdu.

Est-il quelque chose de plus comique que la gravité avec laquelle, en chimie par exemple, on nous explique l'isomerie et l'allotropie, en faisant jouer aux quatre coins, dans un petit polygone qui figure une hypothétique molécule, d'hypothétiques atomes munis ou non de tentacules crochus (1); en biologie, on nous définit la vie par l'ensemble des fonctions qui résistent à la mort, et la mort, par la cession des fonctions de la vie ? Il n'est pas jusqu'aux ma-

(1) Si les « formules développées » auxquelles nous faisons allusion n'étaient que de simples symboles, destinés à aider la mémoire et à faciliter les calculs, elles n'auraient rien que de très légitime. Ce que nous critiquons, c'est la *valeur explicative* qu'on leur donne.

thématiques où l'on n'ait introduit les plus extravagantes théories, comme ces droites isothropes qui sont perpendiculaires à elles-mêmes ; ces points cycliques du plan par lesquels passent, bon gré mal gré, tous les cercles que l'on peut tracer dans ce plan, même s'ils sont éloignés par des kilomètres ; cette sécante commune à deux cercles qui n'ont aucun point de commun ; ce foyer des coniques qui serait un cercle de rayon nul bitangent à ladite conique ! (1) etc....

Il est tout de même difficile de prendre au sérieux de pareilles... affirmations. Et pourtant, si nous parcourions toutes les sciences, telles qu'on les enseigne aujourd'hui dans les

(1) Nous n'ignorons pas que les « imaginaires » auxquelles nous faisons encore allusion, ne sont en fait ni des lignes, ni des plans, ni des volumes, mais seulement des relations algébriques purement idéales, de simples êtres de raison, qu'il peut être fort utile de savoir calculer. Il n'en reste pas moins qu'il est bien drôle d'entendre appeler « imaginaires » des choses dont le propre est précisément de ne pouvoir être *imaginés*, mais seulement *conçues*. Et de voir perpétuellement confondre de purs concepts numériques, sans aucun fondement dans la réalité, avec des concepts géométriques qui en sont directement abstraits, et cela, à la faveur d'une simple analogie de structure dans les équations fournies par l'un et l'autre ordre d'idées.

plus illustres facultés, on en recueillerait assez pour emplir quelques gros volumes. On avouera que ce serait d'une lecture éminemment drôlatique.

Sans doute, on ne manquera pas de dire que notre irrévérence à l'égard de toutes ces merveilles, provient d'une incompréhension profonde des doctes élucubrations sur lesquelles on les établit. Si doctes pourtant qu'elles puissent être, du moment qu'elles aboutissent à des absurdités qui aveuglent le bon sens, il doit y falloir tellement de « torsions de l'esprit » sur lui-même, que la droiture naturelle de l'esprit, à moins d'avoir été faussée par une orthopédie spéciale, ne s'y soumettra jamais sans protester.

Somme toute, à bien considérer les choses, les savants et les philosophes modernes ressemblent à ces avares qui finissent par mourir de faim devant leurs coffres chargés d'or. Par un merveilleux labeur, dont nous ne contestons ni l'intensité, ni les résultats, ils ont accumulé des trésors d'observations nouvelles et précieuses ; mais quand il s'agit d'en tirer le moindre grain de mil pour la nourriture de l'esprit, ils s'en

attestent radicalement incapables. Nous serions curieux de les voir, par exemple, nous expliquer rationnellement, sans recourir à la théorie de la matière et de la forme, la différence qu'il y a entre un « mélange » et une « combinaison » ou les phénomènes de dilatation et de compression réelles sans recourir à la théorie de la quantité et du lieu. Tant et si bien, qu'il faudra tôt ou tard que ce soit les scolastiques qui viennent leur tendre une main secourable et les tirer d'affaire.

Pour en arriver là, convenait-il vraiment de tant rire, et les scolastiques ne pourraient-ils pas, sans la moindre vanité, reprendre à leur compte, pour le lancer à leurs adversaires, le mot de Tertullien : « En fait de science, comme en fait de méthode, quoi que vous en pensiez, vous n'êtes pas nos pairs ».

Car les scolastiques, avec leur métaphysique, que nous recommande surtout l'Eglise, dans la philosophie de saint Thomas, possèdent la clef de l'intelligibilité des choses.

Nous ne prétendons certes pas qu'ils ont ouvert toutes les serrures, mais nous soutenons qu'ils en ont ouvert beaucoup qu'on a laissé se refermer depuis, et qu'ils peuvent en ouvrir

beaucoup encore, même parmi celles qui paraissent le plus hermétiquement fermées.

Henri Poincaré n'a-t-il pas dit un jour : « Si les véritables lois qui régissent l'univers nous étaient montrées, nous ne les comprendrions probablement pas, tant elles doivent être simples ».

C'est que les sciences constatent, sans doute, et avec une minutie qui n'est pas sans un grand mérite, les modes les plus généraux suivant lesquels agissent les agents naturels qu'elles étudient, mais elles ne sauraient aller au delà. Ces modes généraux, elles les appellent des lois. Mais ce terme est impropre, car la loi est formellement, un *ordre raisonnable.*

Or l'ordre *de fait* que présentent les choses à l'observation empirique, laquelle d'ailleurs, n'en saisit jamais que des aspects fragmentaires et épars, est inintelligible pour quiconque ne trouve pas le lien qui le rattache à un ordre universel et simple, un ordre *de droit* qui l'explique.

L'ordre constaté et plus ou moins contingent dans l'opération, qui est l'acte second des agents réels, est fondé sur l'ordre nécessaire et transcendant de leur nature intime, de leur

forme, qui est leur acte premier, et cet acte premier lui-même ne peut s'expliquer qu'en raison de l'Etre.

Notre philosophie est « *la philosophie de l'être* » et voilà pourquoi il lui est possible de donner le dernier mot du *phénomène* et du *devenir*, le *propter quid*, qui, seul, explique le *quia*.

Mais ce serait dépasser la portée de ce travail que d'établir, ici, les titres de la philosophie scolastique au rôle qui devrait être le sien dans la formation de la jeunesse. Il existe, sur sa nature, sa discipline, sa doctrine, son opportunité, un ouvrage magistral qui devrait être le bréviaire de tous les professeurs de philosophie, c'est l'*Introduction à l'étude et à l'enseignement de la scolastique* (1) par le P. Richard O.P. Si l'on veut sincèrement savoir ce que c'est que la scolastique, soit avant de l'enseigner, soit même avant de la combattre, c'est dans cet ouvrage qu'il faut aller s'en renseigner.

(1) Paris, *Bonne Presse*, 1913.

III

LES OBSTACLES :

Sectarisme et confusion des idées et des langues.

La question préalable une fois résolue, il faut en aborder une autre. Et celle-là se fonde sur une crainte en grande partie chimérique : la réponse scolastique aux questions posées à l'examen ne risque-t-elle pas de se heurter à une fin de non-recevoir de la part d'un grand nombre d'examinateurs ?

Nous pourrions alléguer notre propre expérience et nous contenter de répondre : voyez les résultats.

Mais on nous objecte aussitôt que, si ces résultats sont probants pour Paris, ils ne résolvent pas la question en ce qui concerne les autres facultés.

Voyons ce qu'il en est.

Pour cela, nous examinerons : 1° les raisons pour lesquelles un examinateur pourrait « recaler » un candidat scolastique ; 2° par quels moyens appropriés on peut vaincre ou tourner la difficulté.

Les raisons — nous n'entendons pas seulement les raisons raisonnables, mais encore les autres — qui pourraient pousser un examinateur, nous semblent pouvoir se réduire à trois : 1° le sectarisme ; 2° la discordance de la terminologie ; 3° l'opposition des idées.

Le sectarisme est, de tous les écueils, le moins sérieux, même en province. A la Sorbonne, nous avons l'avantage de posséder autant de francs-maçons, de juifs, de protestants, de libres-penseurs que dans aucune autre Académie. Cependant, la vérité nous fait un devoir de reconnaître qu'il est *très peu* de ces messieurs qui en soient restés à cette mentalité grossière de « bouffeurs de curés » qu'on leur prête injustement à tous. Certains mêmes, on l'a pu constater en plusieurs circonstances, tout

adversaires qu'ils soient de nos croyances, mettent une sorte de coquetterie à se montrer bienveillants pour les catholiques. Enfin, ces messieurs sont en général plus éclectiques et sceptiques que dogmatistes, et ce qu'ils demandent à l'élève, c'est plutôt de faire montre de connaissances, dans un style agréable, que d'affirmer des opinions.

Restent donc les exceptions. Il y en a quelques-unes, nous le reconnaissons aussi. Pour s'en rendre compte, il suffit d'assister à *certaines* interrogations orales. Mais pourquoi le public lettré n'use-t-il pas plus largement du droit qu'il a de les écouter ? Ces interrogations sont publiques, et si l'on y craint quelques manifestations de sectarisme, le meilleur moyen de les prévenir ou de contribuer à les réprimer, ne serait-il pas, pour les pères et mères de famille chrétiens, pour les représentants de leurs associations, pour les journalistes catholiques, d'y venir exercer personnellement une surveillance et un contrôle aisés.

Certains examinateurs, sujets à caution, pourraient avoir besoin de sentir peser sur eux la menace de voir relever, en public, dans les colonnes d'un journal, par exemple, ou en par-

ticulier, par la visite d'une délégation énergique, les interrogations qu'il peut leur échapper de poser. Tel, par exemple, celui qui demanda en juillet 1916, à un jeune candidat ce qu'il pensait de la vertu de Jeanne d'Arc, et formula pour sa part, un avis négatif. Tel, encore, cet autre individu qui, à la même session, se permit d'interpeller un élève en ces termes galants : « Ah ! vous sortez d'une boîte à curés ! Eh bien, parlez-moi de Pie IX. » Mais nous le répétons, ces manifestations de mauvais goût sont plutôt exceptionnelles. Il en est de même pour les sujets de dissertations écrites. Quand ils ont un caractère tendancieux, ils n'arrivent pas toujours — s'ils s'en donnent la peine — à le déguiser tellement qu'il ne soit aisé de le reconnaître... et de le signaler, avec les commentaires utiles à l'attention publique, ou parlementaire ou ministérielle.

Et maintenant, dans l'hypothèse d'une manifestation d'esprit sectaire, bien caractérisée, comme c'est au catholicisme lui-même, bien plus qu'à la scolastique que le sectarisme s'en prend, il est évident que certaines questions sont, de leur nature, dangereuses. Mais qu'y faire ? On ne peut tout de même pas acheter un

diplôme par des capitulations de conscience, et dans ces conditions, un catholique, qu'il soit scolastique ou non, est obligé de répondre *non*, là où l'examinateur veut un *oui*, et de répondre *oui* là où il veut un *non*.

D'ailleurs, les questions les plus dangereuses ne sont pas en philosophie, *elles sont en histoire*. Et là, elles fourmillent, et avec la complication redoutable de leurs conséquences politiques actuelles et des passions qu'elles remuent. Pourtant, dans nos établissements chrétiens, on n'a jamais paru s'en beaucoup émouvoir. On nous semblerait donc mal venus à s'effrayer pour la philosophie d'un péril moins grave et moins fréquent que celui que l'on court ailleurs sans même y prendre garde et depuis si longtemps.

Mais enfin, mettons les choses au pire, et supposons que, la foi n'étant pas directement engagée, l'examinateur soit sectaire et le candidat scolastique. N'y a-t-il aucun moyen de franchir l'obstacle ? — *Si*. A côté même de l'écueil, il est des circonstances favorables dont il faut savoir profiter et grâce auxquelles il est aisé de

le tourner, toutes les fois qu'on ne se trouve point acculé à la nécessité de conscience de le choquer de front. La principale de toutes c'est l'ignorance profonde où sont la plupart des universitaires, sectaires ou non, de tout ce qui touche à la philosophie scolastique. Il suffit d'ouvrir leurs livres pour s'en convaincre.

Si l'on parcourt, par exemple, le cours de psychologie de M. Roustan, on y trouve bien, sur les diverses questions du programme, tout un exposé de solutions apportées par divers philosophes, même les moins accessibles à des jeunes gens de 17 et 18 ans. Mais on remarque bientôt que presque tous les auteurs cités sont compris dans une série qui va de Descartes à MM. Bergson et W. James. De l'Antiquité presque rien ; du Moyen-Age rien du tout, même sur les questions que le Moyen-Age a le plus étudiées. M. Roustan n'estime ou ne connaît que la philosophie moderne.

Voici tout ce qu'il trouve à dire du Moyen-Age dans un petit coin du chapitre intitulé : *Histoire du problème de l'origine des principes* et qui traite, en somme, de la connaissance intellectuelle si abondamment étudiée par saint Thomas :

« On sait que la philosophie du moyen-âge, tout en se réclamant d'Aristote, en méconnut souvent la pensée véritable (1) qu'elle s'exagéra la vertu propre du raisonnement syllogistique, dédaigna l'expérience et aboutit à la creuse science des scolastiques dont on a pu dire qu'ils prenaient la paille des termes pour le grain des choses. Considérer le syllogisme comme un moyen de découverte qui se suffit à lui-même, c'était croire que l'esprit peut tirer la science de son propre fond. »

C'est tout ! et dans ces quelques lignes

(1) On se demande si M. Roustan, lui-même, a mieux compris Aristote et même s'il l'a jamais lu. Voici, en effet, le résumé fantaisiste qu'il fait un peu plus haut d'une partie, non la moins importante, de la doctrine du Philosophe : « Aristote a distingué... une faculté propre à l'homme, le *Noûs* qui est la connaissance des premiers principes. Le *Noûs* n'a pas de naissance, il est éternel. Il se mélange pour ainsi dire à l'âme humaine. En lui-même, il n'a rien d'individuel. C'est une sorte de raison impersonnelle qui s'implante momentanément en l'homme et qui s'en sépare quand le corps se dissout ». Et M. Roustan ajoute en note : « La doctrine du *Noûs* et en particulier la théorie du *Noûs* παθητικός est l'une des parties les plus obscures de la philosophie d'Aristote. » Au surplus, il s'en console aisément : « La psychologie contemporaine n'a d'ailleurs peut-être pas un très grand intérêt à éclaircir ces difficultés historiques.»

M. Roustan trouve le moyen d'attribuer au Moyen-Age en bloc, en le lui reprochant, son propre subjectivisme !

Voici, encore, ce qu'en dit M. le Dr Pierre Janet, professeur de psychologie au Collège de France dans son *Manuel du Baccalauréat*, p. 416 :

« *La Scolastique.* — C'est le nom par lequel on désigne la philosophie qui a été enseignée pendant le moyen-âge et qui a commencé dans les *écoles*, *scholae* fondées par Charlemagne autour de son palais. Elle a deux caractères généraux : 1° c'est une *philosophie religieuse* qui expose et discute toujours les dogmes du christianisme ; 2° c'est une philosophie complètement *dépourvue d'originalité* qui se borne à des commentaires des doctrines antiques, en particulier à un commentaire de l'organon, c'est-à-dire des ouvrages logiques d'Aristote.

La scolastique se divise en trois périodes, caractérisées par l'indépendance plus ou moins grande de la philosophie vis-à-vis de la théologie ». (1)

Voici encore ce qu'en dit M. G. Séailles,

(1) Toutes les italiques sont de M. P. Janet.

secondé pourtant de Paul Janet, en son *Histoire de la Philosophie*, p. 998 :

« Ce qui d'abord caractérise la philosophie du moyen-âge, c'est l'abus de l'autorité. On croit que la vérité est trouvée, qu'elle est dans les Livres Saints et dans les œuvres des anciens philosophes, qu'il n'y a plus qu'à l'en dégager... On peut donc dire que, pour ce qui est de la philosophie, le moyen-âge n'est que le prolongement de l'antiquité... Le second caractère du moyen-âge est le formalisme, l'abus du procédé syllogistique. On se préoccupe moins d'établir des principes vrais que de déduire avec rigueur les conséquences de principes admis sans examen. »

Nous pourrions ajouter à ces échantillons de la connaissance qu'ont les universitaires de la philosophie scolastique, beaucoup d'autres jugements tout aussi sommaires et tout aussi justes. Mais à quoi bon ? (1)

(1) Ce que nous ne pouvons pas ne pas ajouter, c'est l'expression de notre stupeur, quand nous entendons un prêtre et un religieux borner l'aperçu qu'il prétend donner de la scolastique à ses élèves, à une répétition presque littérale de ce qu'en disent les universitaires. Voici, en effet, ce qu'on lit dans le *Cours de philosophie* du P. Lahr, T. II, p. 471 : « Les caractères de la sco-

Tout ce que ces messieurs savent de la scolastique — quand ils en savent quelque chose, ce qui n'est pas fréquent — se ramène à quelques formules récoltées au hasard de lectures superficielles et dédaigneuses, faites dans quelque ouvrage de seconde ou de troisième main, formules généralement mal comprises et mal interprétées (1) ; à quelques termes qu'ils citent, avec un souverain mépris, sans en comprendre le sens, comme un exemple ridicule de la barbarie médiévale.

lastique sont : *a*) un attachement inviolable au dogme catholique et d'où elle s'applique à déduire les conséquences philosophiques, d'après ce principe que la raison et la foi ne sauraient se contredire. *b*) Un respect parfois exagéré pour l'autorité des anciens et en particulier d'Aristote, *præcursor Christi in rebus naturalibus* comme elle se plaît parfois à le nommer. *c*) Enfin, l'usage presque exclusif de la déduction et de la méthode syllogistique où elle excelle, mais où elle puise le goût des distinctions subtiles qui dégénérera plus tard en vain formalisme et en discussions oiseuses. » Et c'est tout ! Après une telle présentation, qu'on nous dise quelle estime pourront bien avoir les élèves de ce prêtre pour la philosophie officielle de l'Eglise.

(1) En voici encore un exemple cueilli dans le *Résumé aide-mémoire* de L. Dugas, à l'art. *Toucher*, p. 15 : « On admet parfois un *sens cénesthésique*, qui n'est pas sans analogie avec l'ancien *sens commun* (*sensorium commune*). Ce sens centraliserait les sensations

Pour éviter de mettre en émoi les mauvaises dispositions quelquefois réelles, plus généralement supposées, des examinateurs, il n'y a qu'à éviter de leur donner l'éveil, en dressant les élèves à proscrire avec soin de leurs dissertations et de leurs réponses toute locution scolastique, *tout en leur recommandant, cependant, pour l'hygiène de leur pensée, de ne point perdre ces locutions de vue, dans leur for-intérieur.*

Le second obstacle serait plus sérieux que le premier. Il ne vient plus de la mauvaise volonté de l'examinateur, mais des conditions où se trouvent à la fois l'examinateur et le candidat.

Toutes les sciences ont leur terminologie propre, grâce à laquelle ceux qui les cultivent

venues des différentes parties du corps, particulièrement les sensations internes, digestives ou autres... » Assimiler le toucher cénesthésique au sens commun, c'est montrer clairement qu'on ignore tout à fait ce que c'est que le *sensorium commune* des scolastiques ; M. Dugas s'abuse sur deux applications différentes du terme « *commun* » (κοινος).

peuvent s'entendre entre eux. La philosophie, elle, jouit en France, du singulier privilège de n'avoir pas de vocabulaire.

C'est, sans doute, très commode pour dissimuler, sous le vague des mots, le vide de la pensée ; c'est on ne peut plus pratique pour jeter la confusion dans les esprits, quand on a des raisons pour les empêcher de voir clair ; c'est éminemment favorable pour permettre au premier écrivassier venu — avantage très démocratique — de pouvoir décorer du nom de philosophie ses plus lamentables divagations ; mais c'est fort gênant pour se faire entendre de ceux à qui l'on peut avoir à répondre.

On voudra bien, toutefois, noter que cet embarras n'est nullement une circonstance dépendante du système de philosophie soutenu par le candidat. A moins, en effet, d'avoir appris la philosophie dans un manuel composé par l'examinateur, ce qui est bien chanceux, ou d'être interrogé par son propre professeur, ce qui est illicite, n'importe quel candidat, soutenant n'importe quelle opinion devant n'importe quel examinateur a toutes les chances possibles de ne pas parvenir à s'entendre avec celui-ci.

Le sens des mots varie d'un auteur à l'autre

et d'une page à l'autre dans un même auteur. L'un appelle *analyse* ce que l'autre appelle *synthèse* ; celui-ci prend successivement le mot *inclination* dans le sens *d'appétit naturel, d'habitude, d'appétit sensitif,* de *passion,* d'*instinct,* celui-là confond la *passion* avec le *vice ;* l'autre joue aux quatre coins avec les mots de *sensation,* de *perception,* d'*aperception,* d'*excitation,* d'*impression ;* ici la *liberté morale* est prise dans le sens de *liberté physique interne,* pendant que toute la *liberté physique* se réduit à la *liberté extérieure,* etc..., etc... Nous n'en sortirions pas s'il fallait tout énumérer.

Les mots les plus clairs par eux-mêmes se voient outrageusement dépouillés de leur sens propre et rendus ambigus : la *loi morale* devient un conseil pressant, le devoir devient un sentiment, *Dieu* devient « *l'ensemble des causes premières* » (1), l'*âme* devient « équivoque : ce mot désigne ou bien une entité métaphysique, une substance distincte du corps et qui survit au corps, ou bien la série des faits de conscience ». (2)

(1) Pierre Janet, *Manuel du Baccalauréat,* p. 6.
(2) L. Dugas, *Résumé aide-mémoire,* p. 3.

C'est la tour de Babel !... Vraiment, ils nous semblent bien avisés, ces Messieurs, de reprocher à la scolastique, ou son « jargon barbare », ou son « formalisme », ou son « abus du syllogisme » ou son « fétichisme de l'autorité ». Il y a une autorité dont ils peuvent se vanter de n'être pas fétichistes : c'est l'autorité du bon sens.

Cet état de choses, dans lequel les scolastiques ont une part de responsabilité, il faut le dire, et nous l'expliquerons plus loin, constitue un très réel danger pour les candidats au baccalauréat. Et ce danger y est peut-être la plus grande cause d'échec. En tout cas, il nous paraît être la cause de la faiblesse remarquable de la moyenne générale des notes de philosophie, comparée à celle des autres matières dans l'ensemble des résultats de l'examen.

Mais si ce danger constitue une menace pour tous les candidats, ceux qu'il menace le moins, parce qu'ils sont mieux outillés pour y parer, ce sont les candidats solidement nourris de scolastique.

La première condition, pour vaincre une dif-

ficulté, c'est de s'en rendre un compte exact. Nous soutenons que les candidats nourris dans la discipline scolastique y sont plus aptes qu'aucuns autres. En effet, comme nous l'avons déjà dit, l'un des caractères de cette vigoureuse discipline, c'est d'être éminemment logique, d'avoir une langue précise où tous les termes employés répondent à une idée claire et possèdent une signification rigoureusement déterminée. Ceux qui ont été habitués à un tel régime ne peuvent pas ne pas être frappés de l'incohérence du langage philosophique employé à l'Université, et se trouver, par le fait même, mis instinctivement en garde contre les multiples dangers de confusion qu'il présente. Tout naturellement, la question étant posée, ils rechercheront deux choses : 1° ce que l'examinateur a voulu dire exactement ; 2° le moyen de lui bien faire entendre leur réponse. Tandis que les candidats farcis des manuels en vogue, habitués au vague, à l'imprécision de la pensée et du langage, ne voient guère autre chose, en général, dans une question philosophique, qu'un chaos d'idées confuses ; impossible à manifester autrement que par une littérature nébuleuse. L'obstacle leur échappe, quand, par une

aberration fréquente, ils n'en arrivent pas à y voir un moyen ou une condition de succès.

La deuxième condition, pour vaincre une difficulté, c'est de trouver et de savoir mettre en œuvre le moyen convenable. Ce moyen, dans le cas présent, quel peut-il bien être ?

C'est tout simplement d'habituer l'élève à considérer toujours l'examinateur comme un étranger et à procéder avec lui comme avec un homme dont on ignore la langue.

Si les circonstances vous forcent à vivre avec un Chinois ou un Lapon, il faut bien arriver à vous en faire entendre. Pour cela, comment vous y prendrez-vous ? Vous le conduirez auprès des objets dont vous voulez lui parler, vous les lui montrerez du doigt, vous les lui ferez palper, sentir, etc..., en un mot, vous lui mettrez l'article en main, puis alors seulement, vous prononcerez clairement le mot qui le désigne. Ainsi, peu à peu, vous établirez un vocabulaire commun qui vous permettra de converser.

C'est ainsi qu'il faut procéder : habituez l'élève, pendant tout le cours de ses études, à

faire voir, à faire toucher du doigt, pour ainsi dire, à son examinateur, la chose, le fait, le phénomène, la notion dont il veut lui parler et à ne les nommer qu'*ensuite*, d'un mot pris dans la langue commune et ramené, autant que possible, à son sens étymologique.

Si c'est l'examinateur qui parle, même procédé : toucher soi-même du doigt les différentes choses que le mot qu'il prononce est susceptible de désigner, c'est-à-dire énumérer tous les sens possibles de ce mot, et répondre successivement à chacun de ces sens pour être sûr de ne point omettre précisément celui que peut avoir en vue l'examinateur.

Le procédé est plus compliqué à décrire qu'à mettre en exécution. En définitive, c'est tout simplement le procédé scolastique lui-même, appliqué à l'examen, après l'avoir été à l'étude: *définir*, *diviser*, démontrer. L'examen n'est plus que le circulus final du cours de philosophie.

On nous objectera peut-être que le point difficile est, précisément, qu'on ne trouve guère chez des élèves de 17 et 18 ans, la puissance de

réflexion et d'analyse que ce procédé suppose ; que c'est bien difficile de leur apprendre en quelques mois le maniement de cette vigoureuse dialectique.

A cette double objection, nous répondrons ceci :

1° Ce procédé suppose une force de réflexion peu commune chez les jeunes gens — et même chez les hommes faits, à notre époque surtout tout, — c'est indubitable. Mais sa vertu est précisément de ne pas se borner à *supposer*, il est créateur de ce qu'il suppose. En d'autres termes, il est, par lui-même le meilleur de tous les moyens pour développer chez les élèves l'esprit de réflexion.

Ce procédé, c'est toute la *logique mineure* de nos pères, que l'on escamote, maintenant, en quelques heures, dans les classes, et à laquelle, cependant, le Moyen-Age doit cette puissance et cette clarté de raisonnement qui n'ont jamais été dépassées, à laquelle le génie français est redevable de sa lucidité et notre littérature de ses chefs-d'œuvre ; car enfin, les qualités qui ont imposé ceux-ci à l'admiration et à l'imitation universelles : « la vigueur de la pensée, la pénétration de l'analyse, l'ordre de l'exposi-

tion », sont, avant tout, des qualités logiques. Et c'est faute de culture logique que nos contemporains manifestent cette incapacité de s'élever au-dessus des données des sens, et s'attestent aussi impuissants à marcher avec assurance vers la vérité qu'à se défendre avec succès contre l'erreur. Ils sont devenus, faute de culture logique, comme des girouettes « tournant à tout vent de doctrine ».

2° A la deuxième objection nous ferons deux réponses :

La première, c'est qu'en sept ou huit mois de classe, si l'on n'a pas le temps de rompre les élèves à la discipline scolastique, on a néanmoins le temps de leur en laisser une empreinte suffisante pour parer aux exigences de l'examen, et influer, en outre, d'une façon heureuse, sur leur vie intellectuelle future. Mais il faut évidemment que le professeur ne ménage pas sa peine. Il faut qu'il cause, qu'il discute avec ses élèves, qu'il les exerce à discuter entre eux, qu'il corrige rigoureusement leurs devoirs ; qu'il tourne et retourne, en tous sens, avec eux, et la valeur des mots et le contenu des idées. Il ne suffit pas de dicter un cours, de commenter un manuel, de barbouiller, vaille

que vaille, des copies d'encre rouge : c'est avec toute son âme qu'il faut enseigner, comme c'est avec toute son âme, au témoignage de Platon, qu'il faut aller vers la vérité. Malheur au maître à qui Dieu met entre les mains la cire plastique d'un jeune esprit pour y pétrir Son Image et Sa Ressemblance et qui la laisse durcir en un bloc informe, ou n'y ébauche, par négligence, qu'une caricature grimaçante de l'Image Divine.

La deuxième réponse, c'est que si huit mois ne suffisent pas pour former l'esprit des enfants à toute la rigueur d'une discipline logique, — pas plus, d'ailleurs, qu'à leur donner une connaissance suffisante de la philosophie, — nous ne voyons pas pourquoi l'on s'obstine à attendre la dernière année de leurs études pour les y soumettre.

Ici, nous touchons au vice capital de l'enseignement secondaire tel qu'il est conçu et pratiqué de nos jours. Au vice qui en fait un véritable défi au bon sens.

La science n'est pas, de sa nature, le fait de la masse, elle suppose un ensemble de condi-

tions qui ne sont pas réunies par n'importe qui. Or, le démocratisme régnant, dans sa haine stupide de toute aristocratie a voulu tenter cette ridicule gageure de mettre la science à la portée du premier venu. La première condition d'une telle entreprise était de la dépouiller de ce qui en fait la principale difficulté : l'effort intellectuel. On s'est efforcé, dans toute la mesure du possible, de la réaliser, et il faut avouer qu'on n'y a pas trop mal réussi. La science offerte à tout le monde, comme une de ces occupations « sans aptitudes spéciales », le niveau des études s'est automatiquement abaissé et le gavage mécanique de la mémoire a supplanté la culture du jugement. Les programmes se sont étendus en surface en proportion de ce qu'ils perdaient en profondeur. Si bien qu'arrivés à la fin de leurs études, nos jeunes bacheliers, qui ne voient d'ailleurs, dans leur parchemin, qu'un utile passe-partout, ont une teinture superficielle d'une vingtaine de matières, mais ne savent rien à fond, et, chose plus grave, sont, pour le plus grand nombre, incapables de réfléchir, de s'élever au-dessus de l'image, de percevoir le lien des idées et des choses, quand ils n'ont pas, ce qui arrive trop souvent, le juge-

blement irrémédiablement déformé. Qu'on s'étonne après cela, si jusque parmi ceux qui donnaient les meilleures espérances, on en trouve qui sortent du collège dégoûtés pour jamais de l'étude.

Il ne serait que temps de remédier à un pareil état de choses, dont la persistance serait la ruine de l'intelligence française. Et nos écoles catholiques auraient en la circonstance un rôle magnifique à se tailler.

Est-ce que, dès les classes de grammaire, on ne devrait pas commencer l'enseignement de la dialectique ? Est-ce que, dès le début des études littéraires, on ne devrait pas donner aux élèves et y revenir jusqu'à ce qu'ils se les soient bien assimilés, ces éléments de psychologie, d'esthétique, de critériologie, d'éthique, indispensables à l'intelligence de toute littérature ? Si les études littéraires ne sont pas, au sens propre du mot, les *humanités*, à quoi peuvent-elles bien servir ? Et comment peuvent-elles prétendre au titre d'humanités, sans être un véritable cours élémentaire et pratique de philosophie ? Est-ce que l'enseignement tout entier ne devrait pas avoir pour base les principes de la méthodologie ? Est-ce que les ma-

nuels de toutes les sciences, à commencer par ceux de la littérature devraient être autre chose que des recueils de principes brefs, clairs et logiquement enchaînés ? Est-ce que tout ce fatras de bavardages, d'érudition, d'impressions personnelles, où la vanité de l'auteur trouve beaucoup mieux son compte que l'intelligence de l'élève ne devrait pas être balayé sans pitié de l'enseignement ?

Certes, oui, quel magistral balayage, il y aurait à faire ! mais qui le fera, et qui nous rendra, dans toutes les matières de l'enseignement, ces « Sommes » du moyen-âge, si lucides, et dans lesquelles le *moi* de l'auteur — ce moi si encombrant chez les modernes — tenait si peu de place !

La troisième raison pour laquelle un examinateur pourrait « recaler » un candidat scolastique, c'est, avons-nous dit, l'opposition de leurs idées. Cette raison nous paraît la moins grave de toutes. La difficulté est affaire de méthode d'exposition. Et comme la méthode à employer

par l'élève devant l'examinateur nous semble devoir être exactement la même que celle à employer par le professeur devant son élève, notre réponse à cette troisième raison se confondra avec ce que nous avons maintenant à dire de la méthode pratique à suivre pour enseigner la scolastique dans les collèges.

IV

LA QUESTION PRATIQUE :
Méthode et Manuel.

En traitant, maintenant, de la méthode pratique à employer pour enseigner aux élèves de nos écoles, la philosophie scolastique, nous n'avons certes pas la prétention d'usurper une chaire de pédagogie. Ce n'est pas à nous de donner des leçons à nos confrères, car, beaucoup, certainement, pourraient être nos maîtres. Ce n'est donc point qu'il *faut* faire, que nous avons l'intention d'exposer, mais tout simplement, ce que nous *avons* fait, et cela, simplement pour répondre aux questions qui nous ont été posées.

Disons, tout d'abord, que notre méthode s'est trouvée déterminée par la force des choses, ou

mieux, par les devoirs auxquels nous avions à faire face.

Le premier de ces devoirs était, nous semble-t-il, de former, de meubler, et de défendre l'intelligence de nos élèves. La former à la réflexion, au jugement, à l'analyse, à la synthèse, à la distinction, à la définition. La meubler au moins sommairement d'une doctrine solide et sûre, qui pût servir de base stable à leur vie intellectuelle, morale et religieuse. La défendre enfin, par les retranchements inexpugnables de principes certains, par l'observation aérienne d'un jugement lucide auquel rien n'échappe des mouvements de surprise de l'erreur; par l'artillerie vigoureuse d'un raisonnement qu'aucun sophisme d'ordre scientifique, artistique, moral, religieux, social, se trouve à court d'arguments, contre la ruée des opinions fausses.

Notre deuxième devoir était de les mettre en état de subir avec succès leur examen de baccalauréat ; et par conséquent, hélas ! de les mettre à même de se retrouver dans ce fatras d'idées où quelques pauvres lueurs tremblantes de vérité, vacillent sur un abîme vertigineux de sentiments pervers, d'opinions fausses, de théo-

ries éphémères, où le désordre souffle en tempête. Il fallait ne leur rien laisser ignorer des sentiers obscurs qui descendent dans ce gouffre et les mettre en mesure de s'y mouvoir avec une aisance qui satisfasse leurs examinateurs.

Notre troisième obligation, enfin, était de mettre en œuvre une diplomatie suffisamment habile pour ne pas éveiller et pour dépister les injustes méfiances ou les appréhensions mal fondées que le seul mot de scolastique, imprudemment lancé, n'aurait pas manqué d'exciter au début, chez nos premiers élèves et chez leurs supérieurs, diminuant ainsi, dès l'abord, les chances de réussite de notre expérience.

On avouera que ce triple devoir constituait un ensemble de conditions bien peu favorables à l'entreprise. Voici, maintenant, comment nous nous y sommes pris pour satisfaire à tant d'exigences si opposées en apparence.

Tout d'abord, *pendant un certain temps ;* nous nous sommes interdit de prononcer les noms d'Aristote et de Saint Thomas. Nous nous sommes ingénié — et ce ne fut pas une petite besogne — à traduire dans le français commun

le plus clair et le plus adéquat, les termes et locutions scolastiques. Les « espèces impresse et expresse » par exemple devinrent la similitude imprimée et exprimée, ou l'impression et l'expression. L' « intellect agent » devint la force abstractive, et l' « intellect patient » la force expressive, etc., etc...

Puis, usant de la faculté laissée expressément au professeur, par le programme lui-même, nous en avons modifié l'ordre, tout en laissant subsister le maximum possible de concordance entre ses divisions et les nôtres.

Par exemple, nous commençons invariablement par la logique, que nous divisons en trois traités : dialectique, critériologie et méthodologie qui correspondent à peu près à la logique formelle, à la « valeur et limites de la connaissance » et à la logique appliquée du programme.

Il nous paraît indispensable, en effet, de commencer l'étude de la philosophie *par la logique*, et non par la psychologie, comme le font tous les manuels *ad mentem universitatis*.

Nous n'ignorons aucune des objections que l'on formule.

On prétend, par exemple, que c'est risquer

de dégoûter, à tout jamais les élèves de la philosophie que de les y faire débuter par l'étude « fastidieuse » de la logique.

Il n'en est rien. L'étude de la logique n'est fastidieuse que si le professeur la rend telle. Et l'expérience nous a montré qu'il est parfaitement possible de rendre cette étude aussi intéressante que n'importe quelle autre.

Pour cela, il ne faut évidemment pas s'en tenir à la sèche énoncée des définitions, des classifications et des règles. Il faut les expliquer clairement, et, surtout, multiplier les exemples. Non pas ces exemples moisis qui traînent depuis des siècles dans tous les manuels de logique, mais des exemples pris dans l'actualité scolaire, littéraire, politique, qui donnent à cet enseignement une allure de chose vivante : la lecture du journal de la veille peut en fournir en abondance. Il ne faut pas reculer, même, quand l'occasion s'en présente, à choisir un exemple un peu drôlatique qui mette de la gaîté dans la classe.

Il faut encore ajouter à la théorie de nombreux exercices pratiques. Rien n'amuse les élèves, lorsque l'on sait s'y prendre, comme la

composition d'un « arbre de Porphyre » sur une notion donnée qu'il s'agit de ramener à son genre suprême ; ou bien encore, la conversion des propositions ; ou bien encore, la réduction en syllogisme du dernier discours de tel personnage officiel, ou de la dernière déclaration ministérielle.

Donc, la logique n'est ennuyeuse que par l'ennuyeuse façon dont on l'enseigne trop souvent.

Mais on nous oppose encore une autre objection : la logique est l'étude des lois de la pensée, or la pensée est un phénomène psychologique, donc pour bien étudier la logique, il faut, d'abord, avoir étudié la psychologie.

L'objection n'est pas plus sérieuse. L'argument revient à prétendre qu'on ne saurait être un bon artilleur sans avoir fondu, soi-même, le canon, et sans avoir, soi-même, tourné le projectile.

Pour bien apprendre la psychologie, comme la philosophie toute entière, comme toute science, il faut tout d'abord, et de toute nécessité savoir bien raisonner. Il importe bien moins, au seuil de la philosophie, de savoir

comment se forme la pensée, que de savoir la diriger.

La logique est même plus particulièrement indispensable aux élèves qui viennent des classes littéraires. Car, si l'enseignement de la littérature, *tel qu'il est*, constitue la préparation obvie à l'étude de la philosophie, *telle qu'elle est*, on nous permettra bien de dire qu'il est une préparation déplorable à l'étude de la philosophie, *telle qu'elle devrait être*. Pour la plupart des élèves qui l'ont subie, le bavardage métaphorique, la substitution de l'image à l'idée, l'emploi des termes vagues, les caprices du sentiment, le mirage des mots et des formules sonores et vides, sont la règle. Ceux qui savent donner, ou simplement apprécier, une définition précise, saisir le lien qui unit deux idées, raisonner correctement, sont de rares exceptions.

Cela prouve la nécessité, non seulement de commencer la philosophie par la logique, mais encore d'étendre l'étude de celle-ci aux classes élémentaires, et de réformer l'enseignement de la littérature. Et cela nous éclaire, de plus, sur l'une des causes, et non la moindre, de la décadence de la philosophie, comme science : son

malheur, c'est d'être tombée au pouvoir exclusif des « littéraires » qui la traitent comme un roman.

Quant aux élèves des classes scientifiques, mieux préparés, peut-être, que leurs camarades, à la rigueur dans la méthode et le raisonnement, la logique leur servira de transition toute naturelle entre les mathématiques et la philosophie scolastique. Tout d'abord, parce que la logique, c'est la mathématique de l'esprit. Ensuite, et surtout, parce que si l'exercice des mathématiques a l'avantage de compenser, en partie, dans les classes élémentaires, l'absence de la dialectique, il présente aussi ses périls. Celui, par exemple d'amener, très souvent, dans les classes supérieures, à ne plus pouvoir penser qu'en formules et en figures. Le rôle de la logique sera d'opérer, à temps, la dissociation nécessaire, avant d'entrer dans les régions philosophiques, où il faut savoir s'élever jusqu'au concept pur.

Voilà pourquoi nous avons toujours commencé par la logique.

En psychologie, les psychologies expéri-

mentale et rationnelle du programme, rapprochés l'une de l'autre, devinrent respectivement d'une part l'étude des phénomènes et des facultés, d'autre part, l'étude de la nature du composé humain et de l'âme. Somme toute, à peu près, la Dynamilogie et l'Anthropologie de Sanseverino. Dans la première partie, le chapitre officiel sur « la vie intellectuelle » devint le traité de la connaissance, et ceux de « la vie affective et active » devinrent le traité de l'appetition, suivi de celui de la locomotion.

Nous avons ajouté à notre cours beaucoup de questions que le programme ne mentionne pas, mais qui sont indispensables au bon enchaînement de l'étude de la philosophie, et à l'intelligence des questions indiquées.

Et parmi ces additions, nous avons réservé une place de toute première ligne à l'ontologie, Nous ne voyons pas, en effet, comment on peut faire de la philosophie sans logique d'un côté, et sans métaphysique générale de l'autre.

Sans ontologie, point de psychologie ; à moins de réduire celle-ci à n'être, comme la définit M. Pierre Janet, qu'une « science de faits, de phénomènes, analogue sur ce point

aux sciences physiques » (1) ; ce qui est contradictoire, car il n'y a pas de science de faits, il n'y a de science que de l'universel. Couper la psychologie en deux : psychologie expérimentale d'une part et psychologie rationnelle de l'autre ; consacrer des volumes et des mois à la première, quelques lignes et quelques minutes à la seconde ; s'en tenir même exclusivement — cela se voit — à la première, nous paraît un non-sens très voisin de l'absurde.

D'abord, il n'y a pas de science exclusivement expérimentale, pas plus qu'il n'y a de science exclusivement rationnelle; et cela, pour la raison très simple : 1° qu'il n'y a rien dans l'intelligence qui n'y ait pénétré par la porte du sens ; 2° que la raison formelle de la science, c'est la connaissance par les causes, que seule peut atteindre l'intelligence. Exclure de la psychologie toute considération des causes, c'est du même coup lui retirer son caractère de science.

Oui ou non, la psychologie est-elle une science?

Et puis, quand bien même, non contente de

(1) *Manuel du baccalauréat*, p. 8.

se borner à « constater les faits, à les décrire, à les classer, à déterminer leurs relations, c'est-à-dire leurs lois » (1), elle se hausserait jusqu'aux causes prochaines, comme sont les dispositions organiques ou même les facultés, que les universitaires refusent d'admettre, serait-elle pour autant une science *philosophique !*

La philosophie est la science des causes premières, toute science qui prétend se désintéresser de ces causes, ne dépasse pas l'ordre des sciences naturelles et ne saurait à aucun titre, être tenue pour philosophique.

(1) *Ibid.* — Pourra-t-elle même déterminer des lois ? — Les sciences physiques possèdent pour le faire, la condition *sine qua non* de pouvoir conclure du même au même. Mais *le même* n'existe pas dans les faits psychologiques. Tous les psychologues modernes le proclament à l'envi, avec M. W. James, et comparent sans cesse « la vie mentale » à un courant, à une rivière, à la « fuite des nuages chassés par le vent » (Roustan). Les lois des sciences physiques s'appuient, en définitive, sur ce principe, qui fait toute leur valeur : « la nature de chaque agent a une détermination invariable » ; mais puisque les psychologues modernes suppriment l'agent substantiel et ses virtualités réelles, seuls éléments stables de ce qui est humain, quelle sera la valeur de leurs lois ? Aussi voit-on ces « lois » varier avec les auteurs et se multiplier à l'infini, il y en aura bientôt presque autant que de faits.

La psychologie, telle qu'on la comprend de nos jours, a cessé, en fait, d'appartenir à la philosophie, beaucoup d'universitaires en font l'aveu (3), et pour une fois, nous sommes pleinement de leur avis. Elle n'est plus qu'un immense recueil passablement fastidieux, d'observations cliniques, fort apparentées à la physiologie nerveuse.

On ne peut lui rendre sa dignité et son rang, elle ne redevient intelligible, que lorsque l'on y restitue l'explication des *principes premiers:* de matière et de forme, d'acte et de puissance, de substance et d'accident, de nature et de personne qui sont du domaine de la métaphysique.

Sans ontologie, pas davantage de morale. Qu'on le veuille ou non, jamais une morale n'aura d'efficacité sans que ses préceptes aient pour base des raisons d'être qui s'imposent à l'esprit. Ordre, loi, devoir, conscience, bien, mal, toutes ces notions fondamentales de l'éthique ne signifient plus rien, si elles ne s'appuient solidement sur les principes et les

(3) Cf. Dugas, *Memento*, p. 2 : « La philosophie, au sens large et *abusif*, comprend, en outre, la Psychologie... »

notions de la finalité, de la causalité, de la relation, de l'essence, du « Lieu des essences », de l'Etre ; toutes notions qui sont encore du domaine de la métaphysique.

On ne saurait être bon psychologue au sens propre du mot, ni sûr moraliste, sans être d'abord solide métaphysicien.

Mais le point le plus important de notre façon de procéder, c'est, à notre avis, la manière même dont nous avons traité chaque question et *surtout* ces questions-mères qui sont le point de départ ou l'aboutissement d'une multitude d'autres. En voici l'exposé :

En premier lieu, énoncé de la question, toujours sous la forme interrogative et condensé dans une formule brève et précise.

En second lieu, exposé non moins bref de toutes les réponses, ou du moins de tous les types de réponses, bonnes ou mauvaises, faites ou faisables, qu'on trouve explicitement ou implicitement dans les principaux philosophes et dans les manuels les plus en vogue. Pour ne citer qu'un exemple, à cette simple question : « Qu'est-ce que la philosophie ? » Nous avons

trouvé quatorze types de réponses (!) réductibles à six formes et celles-ci à deux catégories.

La miséricorde divine et probablement aussi nos confrères estimeront que cette sorte de travail peut bien constituer un fameux à-compte sur notre purgatoire. Car, pour ce qui est de nos universitaires surtout, ce n'est pas chose aisée que d'extraire de la masse de leurs manuels, une réponse précise à une question précise. Ces gens-là raisonnent presque toujours sur des notions archi-complexes comme sur des notions simples. Les « phénomènes », comme ils disent, sont toujours plus ou moins compliqués. Pour les bien classer et pour les comprendre, il est donc nécessaire de les résoudre en leurs éléments et de ramener chaque élément à son principe. C'est l'analyse scientifique. Or, c'est précisément ce que ne veulent pas faire les philosophes de l'Université, parce que ce serait, paraît-il, briser l'unité de ces phénomènes, abuser de l'abstraction, soulever des questions inutiles et insolubles. Force leur est donc de s'en tenir à une classification grossière fondée sur des analogies souvent plus apparentes que réelles, à des explications superficielles où la confusion des idées et des termes

éclate à chaque pas. On croirait, en les lisant, entendre le vieux Pline ressuscité, nous expliquer gravement certaines propriétés du chou par la prédominance de l'air sur les trois autres « éléments » : le feu, l'eau et la terre, dans sa composition. Leur philosophie est à la scolastique ce que la chimie des anciens est à la chimie moderne.

En troisième lieu, nous exposons à nos élèves les autorités et les motifs qui appuient ces réponses. Les autorités ne manquent jamais, l'Université en fourmille, mais les motifs !... s'il en est de captieux, il faut, parfois une dose remarquable de bonne volonté pour en trouver. Et encore, bien souvent, est-on obligé de se contenter d'une affirmation sans preuve, ou d'une raison qui excite l'hilarité de la classe, telle cette marguerite recueillie dans le florilège de M. Pierre Janet, p. 129, n° 273, *in fine* : « Il a pu luire des traits de génie dans bien des cervelles de chien ou d'éléphant, mais faute de langage, ces idées géniales sont mortes avec leur auteur, à bien peu d'exceptions près. » (1)

(1) Nous serions enchanté que M. Pierre Janet voulût bien révéler au monde savant quelqu'une de ces *excep-*

En quatrième lieu, nous exposons notre réponse, c'est-à-dire la réponse de la philosophie scolastique. Nous avons dit *notre* réponse, tant que les raisons diplomatiques exposées plus haut nous y ont obligé. Maintenant, nous disons tranquillement: la réponse d'Aristote, ou la réponse de Saint Thomas, et nous la donnons ,en général dans les termes même de ces maîtres et en la démontrant, quand la matière le comporte, avec la plus grande rigueur.

Ici remarquons toutefois, que l'ordre suivi, peut, en certains cas, présenter des inconvénients. Exposer *d'abord* les réponses non scolastiques, c'est risquer, surtout en matière simplement probable, de créer dans des intelligences novices, une première impression fort difficile à effacer ensuite. Nous avons vu des élèves, séduits par la spécieuse apparence de telle de ces réponses, se cabrer ensuite devant la solution scolastique, qu'ils auraient certainement admise sans difficulté, si nous la leur avions présentée la première. Il nous semble donc

tions et nous dire comment, *faute de langage*, il en a eu connaissance. L'éléphant du Jardin des Plantes se serait-il prêté en sa faveur à quelqu'expérience de transmission de pensée ?

qu'il y a, dans l'application pratique de la méthode indiquée, une question de doigté à résoudre, et qui ne peut se résoudre qu'en tenant compte des circonstances qui accompagnent chaque cas particulier : psychologie de l'élève, nature de la question, caractère des réponses, etc., etc... C'est dire que l'ordre que nous exposons, encore qu'objectivement conforme à la marche ordinaire de l'esprit humain, peut et doit, en certaines circonstances, à raison de nécessités subjectives, subir des modifications.

Ceci dit, venons à l'exposé de la réponse scolastique.

Cette réponse comprend presque toujours, on l'a vu, deux éléments : la formule qui la résume et l'argumentation qui l'établit. Elle comporte donc également deux formes que nous employons selon l'opportunité. Ou bien nous donnons d'abord la formule que nous faisons suivre de sa démonstration ; ou bien, partant de principes rationnels, de principes de faits, d'évidences banales, nous avançons de proche en proche jusqu'à la formule que nous ne donnons qu'en *dernier lieu*.

On devine la grande raison de cette dernière façon de procéder : elle a pour but d'habituer

les élèves à vaincre la troisème difficulté qu'ils peuvent rencontrer au baccalauréat chez leur examinateur : l'opposition de leur idée à la sienne.

De même que nous accoutumons les élèves à toujours considérer l'examinateur comme un étranger, nous les habituons à le regarder toujours comme un adversaire, et un adversaire qu'on ne peut attaquer de front. Rien de tel, pour n'en être pas mis à mal que cette marche prudente, qui, partant d'une évidence qu'il ne peut récuser sans folie, progresse, avec une logique qu'il ne peut pas ne pas apprécier, et l'amène doucement à une réponse, au bon sens de laquelle il ne peut rien trouver à reprendre.

Et comme ce processus comporte deux marches inverses : la marche *a priori*, et la marche *a posteriori*, l'une partant de données rationnelles, l'autre de données expérientales ; comme, à l'heure présente, toutes les données rationnelles, même les premiers principes, sont remis en question, c'est toujours, quand nous avons le choix, de l'évidence expérimentale que nous habituons nos élèves à partir.

En cinquième et dernier lieu, nous terminons l'étude de la question par la solution des

objections susceptibles de nous être opposées et l'indication des conséquences les plus immédiates de notre réponse.

Voilà la marche que nous suivons uniformément d'un bout à l'autre de l'année, voilà le plan général des dissertations de nos élèves.

Il semble, après un tel luxe de précautions qu'il serait difficile aux examinateurs les plus revêches de taxer leur réponse ou d'insuffisance ou d'apriorisme. Car enfin, que peut-on raisonnablement exiger, et qu'exige-t-on, en fait, de jeunes gens de cet âge ? Sinon 1° qu'ils témoignent d'une connaissance suffisante de « ce qui se dit », et 2° qu'ils sachent raisonner par eux-mêmes. Or, avec la méthode indiquée, ils se trouvent avoir tout ce qu'il faut pour satisfaire à cette double exigence, puisque d'une part, ils connaissent les principales réponses fournies à une question donnée, et que, d'autre part, ils ne posent la leur que par la voie inductive si chère à l'Université.

En matière de méthode nous avons livré tout

notre secret. La question serait maintenant de savoir si ce secret était bien nôtre, et si, même dans toute cette méthode, il y a l'apparence d'un secret.

Aucun de nos lecteurs ne s'y sera trompé, aussi, ne voudrions-nous pas plus nous faire passer pour un inventeur que pour un docteur en pédagogie. Qu'on ouvre la *Somme théologique* ou les *Questions disputées* de Saint Tho- Thomas, et l'on constatera *de visu* que nous n'avons pas fait autre chose que de suivre, pas à pas, le plan uniforme de tous les articles du saint Docteur.

Les réponses diverses que nous donnons d'abord, ce sont les *videtur quod* et les *sed contra ;* notre réponse, c'est le *respondeo dicendum* (parfois à la lettre) ; la solution des objections et les corollaires, ce sont les *ad 1um, ad 2 um* etc...

Ainsi donc, au bout du compte, non seulement nous avons enseigné la doctrine de Saint Thomas, mais encore, nous l'avons enseignée selon sa propre méthode, et c'est également selon cette méthode que nous avons dressé nos élèves à faire leur dissertation.

Et maintenant, quel manuel de philosophie scolastique mettre entre les mains de nos élèves de l'enseignement secondaire?

Nous répondrons, sans détour, que nous n'en connaissons pas qui soit réellement adapté à leurs besoins.

D'abord, pour le plus grand nombre, les manuels de philosophie scolastique sont écrits en latin ; et de plus, en latin, comme en français, ils s'adressent tous aux élèves ecclésiastiques des Grands Séminaires ou des Facultés canoniques.

Soit dit en passant, il serait vraiment à désirer que l'on trouve, enfin, le moyen de faire parler la scolastique en français.

Ici, qu'on veuille bien nous entendre.

Nous ne demandons pas qu'elle perde l'habitude de s'exprimer en latin. Le latin est la langue officielle de l'Eglise, et rien qu'à ce titre, nous sommes des plus ardents à en réclamer le respect et à en recommander l'usage. Et même pour tout dire, nous trouvons étrange que des catholiques puissent se résigner si naturellement à ignorer toute leur vie, la langue nationale de cette *patrie*, au sens propre du mot,

qu'est pour eux l'Eglise. Il y a là un phénomène d'inconscience réellement scandaleux, quand, surtout, par ailleurs, on dépense tant d'argent, de peine et de temps, à apprendre les langues étrangères ou des arts d'agrément si souvent sans utilité dans la suite. L'ignorance du latin est à un catholique intelligent, ce que l'ignorance de la langue française serait à un français : une honte.

De plus, en ce qui concerne la scolastique, l'usage du latin est une nécessité vitale. Il est la condition de sa lucidité, la garantie de son unicité, la sauvegarde de sa catholicité. Le négliger, comme on l'a fait fut un malheur, l'abandonner serait un désastre.

Ce que nous demandons, c'est que les scolastiques se décident à penser, enfin, au grand public, à commencer par celui, si intéressant de notre enseignement secondaire, et qu'ils lui parlent leur grande philosophie dans un français authentique, précis, agréable, accessible à tous. Nous disons qu'ils *parlent*, et non qu'ils *bégayent*, car n'est-ce pas bégayer que se borner à franciser les mots latins pour en faire des barbarismes inintelligibles à ceux qui n'ont jamais entendu les originaux. Est-ce vraiment

parler français que se borner à traduire *species* par *espèce ; quidditas* par *quiddité ; élicitus* par *élicite*, etc...

On nous objectera peut-être, et non sans de sérieuses raisons fournies par l'expérience, que parler la scolastique dans le français de tout le monde, c'est inévitablement risquer d'y introduire cette confusion de mots que nous avons reprochée à la philosophie universitaire.

A cette objection, nous ferons deux réponses : 1° rien n'empêche que les auteurs scolastiques, écrivant en français, indiquent entre parenthèses le terme latin qu'ils ont en vue, quand ils emploient un mot qui peut prêter à confusion ; ce serait même une méthode à employer rétrospectivement, dans la réédition de certains ouvrages de notre connaissance ; 2° rien n'empêche non plus qu'ils finissent, par une entente expresse ou tacite, à se tailler dans la langue française un vocabulaire commun, en employant tous et toujours les mêmes termes pour désigner les mêmes choses, au besoin, même, en rédigeant un dictionnaire précis et clair, qui donnerait en regard le terme latin.

Si la philosophie scolastique a perdu dans les

intelligences tout le terrain que l'on a tant de mal à lui faire reconquérir, n'est-ce pas, en grande partie, parce que ses adeptes n'ont pas, quand il l'aurait fallu, su voir ou voulu voir au-delà des murailles des Séminaires, des Noviciats et des Facultés canoniques.

« Si une philosophie ne règne sur un pays que dans la mesure où elle s'empare de sa langue, qui pourra s'étonner de l'oubli dans lequel est tombé si longtemps la philosophie scolastique? En s'obstinant à ne la présenter qu'en latin, on lui a fait prendre le caractère d'un enseignement *ésotérique* : on l'a rayée du nombre des choses vivantes. C'est surtout à partir du XVI^e^ siècle que les écrivains de l'Ecole auraient dû avoir recours au français pour faire pénétrer leur philosophie dans la littérature générale. Mais, le sentiment de la réalité leur a totalement fait défaut sur ce point. L'urgente nécessité d'exposer et de défendre la doctrine philosophique traditionnelle en français n'était pas comprise. On la comprend davantage de nos jours, bien qu'il reste de grands progrès à faire dans cette voie. L'exposition en français de la philosophie scolastique, à l'usage des esprits cultivés et non initiés, demeure une des

œuvres les plus nécessaires de l'heure présente. Tout ce qu'on entreprendra dans ce sens sera infiniment profitable... » (1)

Et ce qu'il y a de plus urgent à entreprendre, c'est à notre avis, un *Manuel de philosophie scolastique à l'usage de l'enseignement secondaire*. On aura beau faire des ouvrages de vulgarisation à l'usage des esprits adultes, ils ne sortiront pas du cercle des initiés, si l'on ne commence la vulgarisation par l'école, en mettant entre les mains des enfants qui s'y préparent au baccalauréat, un exposé impersonnel, bref, précis, lucide, homogène de la doctrine scolastique, mise en regard des théories en faveur à l'université. La composition d'un pareil ouvrage est, nous ne le méconnaissons pas, une œuvre délicate et difficile. Il faut, pour qu'il s'impose, qu'il tranche nettement sur la lavasse des manuels en usage dans toutes les matières. Il faut surtout que l'auteur sache s'effacer, ne dire que l'essentiel, ne pas essayer de se substituer au professeur. Mais l'œuvre est digne, à tous égards, de tenter la plume d'un maître, puisque, saint Thomas lui-même, dans

(1) P. Richard. *Introduction à la scolastique*, p. 50.

toute la maturité de son génie, n'a rien trouvé de mieux à laisser à la postérité qu'un manuel.

Et maintenant, si l'on tient absolument à ce que, à défaut de manuel approprié, nous indiquions, à titre provisoire, quelques ouvrages très abrégés, pour donner, à la hâte, aux personnes qui ne savent pas le latin, une sorte de vue à vol d'oiseau de la scolastique, nous nommerons les *Cours* de Mgr. Elie Blanc, de Mgr Farges, de Sanséverino, dont une traduction existe chez Lethielleux, et enfin, un tout petit ouvrage, qui a pour titre: *Cours élémentaire de philosophie chrétienne, d'après les meilleurs auteurs scolastiques*, et pour auteur un Frère des Ecoles Chrétiennes: le Frère Louis de Poissy, ancien directeur du pensionnat de Béziers. Il date, croyons-nous de 1875, et s'ouvre par un bref fort élogieux de Pie IX. C'est un petit volume in-12 de 447 pages, édité chez Poussielgue. On y trouve : 1° un premier résumé en 374 pages très clair et très succinct de toute la philosophie scolastique, mais où malheureusement, se sont glissées quelques erreurs regrettables qu'il y a lieu de rectifier ; 2° un

deuxième résumé en 40 pages des principales thèses ; 3° une minuscule histoire de la philosophie en 20 pages. L'édition que nous avons entre les mains date de 1884, mais nous ignorons si cet ouvrage est toujours en librairie.

Ces ouvrages sont évidemment insuffisants pour donner une connaissance approfondie de la scolastique, aussi, n'est-ce point pour acquérir une telle connaissance que nous les indiquons. De plus, ils ne font qu'une part très minime aux autres systèmes. A cela, il y a deux remèdes.

L'un, qui est bien scabreux consiste à donner aux élèves un second ouvrage de philosophie, universitaire, celui-là. Mais c'est un moyen bien insuffisant, car les universitaires ayant chacun leur opinion personnelle, c'est toute une bibliothèque qu'il faudrait imposer aux élèves, à moins qu'on ne trouve une sorte de consommé des opinions les plus disparates, et, dans ce cas, on ne saurait mieux s'adresser qu'au manuel de M. Pierre Janet. Et puis, faudrait-il être sûr, pour opérer ainsi, d'être en règle avec l'*Index*.

L'autre moyen, qui est plus sûr, consiste à

exposer de vive voix, aussi largement qu'il peut être nécessaire, soit en leçon, soit en lectures les opinions dont il faut que les futurs bacheliers soient au fait pour la réussite de leurs examens.

Pour notre compte personnel, nous préférons dicter notre cours. Et nous ne croyons pas que ce soit une perte de temps. D'abord parce que le temps et l'effort dépensés par l'élève à écrire sont un précieux adjuvant pour fixer son attention et lui faciliter l'exercice de la mémoire et de l'intelligence. On ne retient bien que ce qu'on écrit. Le P. Lacordaire donnait à ses disciples cet excellent conseil de se « crucifier à sa plume ». Ensuite, parce qu'il n'est pas nécessaire de *tout dicter*. Pour notre part, nous ne dictons guère qu'une espèce de petit catéchisme philosophique ne comprenant que le texte de la question et la formule de notre réponse, en somme, quelque chose dans le genre de la *Summa summae* d'Alagona.

Sur la page en face de celle où se trouve ce texte dicté, et que nous recommandons de laisser blanche, les élèves notent les réponses proposées, leurs motifs, nos arguments, enfin, tous les compléments qu'ils peuvent saisir au vol et

dont nous leur signalons au passage le degré d'importance. Ils ont donc, ainsi, et un memento fort utile pour une repasse, et les développements disposés par eux-mêmes, et par conséquent, plus faciles à retrouver que dans un livre. Développements qu'il leur est toujours loisible d'accroître d'extraits d'auteurs recueillis soit dans les lectures que nous leur faisons en classe, soit dans les ouvrages à consulter que nous leur signalons.

Encore que plus ou moins avantageux, nous ne dissimulons pas que ce sont là des moyens de fortune, et nous nous bornons à les indiquer comme un expédient provisoire. L'Eglise, en effet, dans sa prévoyante sagesse a toujours voulu que le « lecteur » *lise* à ses élèves un ouvrage approuvé par elle, c'est une précaution qui n'est point inutile à l'orthodoxie de la doctrine. Bien que ces prescriptions ne visent expressément que ses établissements canoniques, nous croyons que l'enseignement des collèges ne saurait impunément, s'en tenir pour exempt. Aussi, ce nous est un motif de plus pour réclamer avec plus d'insistance qu'on nous donne, enfin, le manuel dont nous avons parlé plus haut. La restauration, dans l'esprit public,

de la philosophie de l'Ecole se fera par les écoles, ou elle ne se fera pas.

Ajoutons, ici, d'importantes remarques.

Si parfait que soit un manuel, il ne saurait cependant suppléer la préparation ni le travail personnels du professeur.

Cette préparation, absolument indispensable, que rien ne saurait remplacer et *qui ne s'improvise pas*, suppose essentiellement deux choses : 1° une connaissance approfondie de la philosophie scolastique, d'une part, et des philosophies du jour d'autre part. Nous disons *approfondie* et non tout simplement, *étendue*. Ne pas confondre, comme on le fait couramment la science avec l'érudition, ni la profondeur avec l'obscurité. — 2° Une tournure d'esprit spéciale, que nous appellerions volontiers la *mentalité scolastique*, et qui ne s'acquiert, généralement, qu'après un temps plus ou moins long de formation spéciale, d'études pratiques et de méditations constantes. La durée de cette acquisition varie selon la psychologie de chaque individu, selon l'âge où il a commencé l'étude de la scolastique, selon les

circonstances où il s'est trouvé placé, selon la nature et la force des dispositions et des habitudes qu'il y a apportées. Ce deuxième élément de la préparation, n'est évidemment pas une condition « suffisante », mais elle nous paraît « nécessaire ». Il nous semble, que pour enseigner la scolastique avec tout le fruit qu'on en doit attendre, il ne suffit pas d'en connaître la doctrine, mais qu'il faut, en outre, être imprégné de son esprit. A plus forte raison, ne saurait-il suffire, comme on paraît souvent le croire, d'y apporter une tête bourrée de connaissances diverses, et des liasses de parchemins universitaires.

Le travail personnel du professeur consiste dans l'élaboration patiente — nous disons élaboration et non compilation — d'un cours substantiel, logiquement ordonné, clair, précis et *vivant*. Et pour être vivant, il ne faut pas que ce cours soit la simple lecture ou la dictée d'un immuable manuscrit, qu'on déroule tous les ans sans y changer une virgule ; il faut qu'il soit chaque fois « repensé » , et parlé d'abondance, avec la chaleur de la conviction, la sûreté de la doctrine et la variété de l'élocution.

Que nous ayions besoin d'un manuel, c'est un fait, et ce besoin, nous l'espérons, sera très prochainement satisfait. Mais ce dont nous avons un besoin plus pressant encore, c'est de maîtres adéquatement préparés. *Et pas seulement de maîtres ecclésiastiques, car il serait mauvais pour le succès de la philosophie scolastique qu'elle pût être considérée comme la propriété exclusive du clergé.*

De ces maîtres, qui pourraient à leur tour en former d'autres, nous croyons qu'il y en a, en acte et en puissance, bien que, sans doute, le nombre en soit restreint. A ceux qui ont la lourde responsabilité de l'enseignement chrétien, à tous ses degrés de savoir ou de vouloir les trouver.

V

CONCLUSIONS

Et maintenant, parvenu au terme de la tâche que nous nous étions imposée, qu'on veuille bien nous accorder un moment encore de patience et nous permettre de déposer nos conclusions, comme on dit au Palais.

La toute première, sera pour supplier les maîtres de vouloir bien prendre au sérieux l'enseignement de la philosophie et d'en inculquer, dès les classes moyennes, à la jeunesse qu'ils ont entre les mains, le respect et l'amour.

Cette prière n'est pas inutile. Il n'est pas rare, en effet, de rencontrer chez les élèves qui arrivent en philosophie, une sorte de scepticisme goguenard qui affecte de considérer cette *science* comme un ensemble inconsistant de spéculations nuageuses ou comme une

affaire de sentiment, sans aucune portée pratique. Cela tient, pour la plupart du temps, aux railleries plus ou moins spirituelles dont elle a été l'objet devant eux, au cours de leurs études antérieures. « Plaisanteries innocentes, pense-t-on et que seul un censeur austère pourrait trouver mauvaises. Il n'en est rien : 1° Dans l'occurrence, ce n'est pas toujours pure plaisanterie; 2° même la plaisanterie, quand elle est trop fréquente et qu'elle court le risque d'ailleurs d'être prise au sérieux par plusieurs, finit par jeter le discrédit sur les choses les plus respectables et les plus graves de leur nature. » (1)

Si nous voulions rechercher les « causes efficientes » de ce genre de plaisanteries, les rieurs ne seraient peut-être pas du côté des plaisants ; on y trouverait, sans doute, assez d'ignorance et d'infatuation, peut-être même de jalousie secrète, pour étouffer leur rire sous le rouge de la confusion.

Quoi qu'il en soit, nous nous bornerons à répéter après tous les vrais penseurs de l'Antiquité, du Moyen-Age et des Temps Modernes,

(1) Paul GONTIER. *De la Méthode des sciences philosophiques* dans le « *Recrutement sacerdotal* ». Mars et juin 1905.

que « si l'on fait abstraction de l'ordre surnaturel, la philosophie se trouve être la chose du monde la plus haute, la plus excellente et la plus divine. Si, en effet, il n'y a point eu de révélation, la philosophie qui n'est que le perfectionnement scientifique de la raison appliquée à la recherche des causes suprêmes, devient et reste la grande, unique et essentielle lumière...

« Sortant des formules abstraites de la théorie, et sans l'ombre d'hyperbole, je dis que, du haut de son humble chaire de professeur, le maître ès-science philosophiques dépasse et domine, par sa mission même, ce qu'il y a de plus élevé et de plus auguste au monde, et exerce, de ce sommet idéal la plus éminente et la plus essentielle magistrature. Artistes et savants, juristes et potentats, tous relèvent de lui, je veux dire, de ce qu'il enseigne. Tous doivent se conformer, sous peine d'être radicalement dans le faux et le mal, et le vide et le néant, aux oracles qu'il rend, touchant le secret de l'origine des choses, de leur nature, de leurs lois et de leurs destinées.

« La révélation même, puisque de fait il y a eu une révélation... n'est rien sans la philoso-

phie, car c'est à elle qu'elle doit demander ses lettres de créance. Si l'on juge que la raison philosophique n'a pas qualité pour cela, sous prétexte qu'elle n'est pas sûre d'elle-même et de ses propres conceptions, nous voilà replongés dans un scepticisme irrémédiable; car, selon l'expression de M. de Maistre, « la révélation ne pouvant plus être prouvée ne prouve plus rien. » Dès lors, la vie n'a plus de sens ni de but, ou du moins il est impossible de les connaître; Dieu n'est plus qu'une hypothèse plus ou moins probable ; la morale n'a plus de fondement ; la vertu est un mot sans valeur objective certaine... » (1)

Or, infailliblement, chez tout jeune homme, arrive tôt ou tard, la crise de la vertu, et celle de la foi. Et quand elle arrive, amenée par des causes diverses, une question redoutable se pose devant ce jeune cœur et cette jeune intelligence : « Qu'est-ce donc que tu crois ? Et pourquoi le crois-tu? » Ce « pourquoi » est de ceux que, seule, la philosophie peut résoudre. Au lieu donc de plaisanter de la philosophie devant vos élèves, maîtres vraiment chrétiens,

(1) Paul Gontier, *ibid.*

apprenez-leur, avec Léon XIII, qu'elle est le boulevard de leur foi, et apprenez-la leur en vue de cet inventaire de conscience qu'ils devront faire un jour et d'où dépend le sort de leur vie morale et chrétienne. C'est un point de vue que ne saurait faire perdre la préparation d'un baccalauréat.

Une deuxième conclusion sera pour faire observer que la scolastique enseignée comme nous l'avons exposée, c'est-à-dire selon sa propre discipline, peut parfaitement convenir à la préparation de n'importe quel examen officiel, aussi bien licence ou doctorat que baccalauréat. La preuve en est d'ailleurs, qu'à l'Institut Catholique de Paris, — nous ignorons ce qui se fait dans les autres Instituts Catholiques de France — ce sont les mêmes cours qui préparent à la fois aux grades canoniques et aux diplômes de l'Etat. Et la preuve aussi est faite que les élèves de l'Institut Catholique sont généralement les plus appréciés de leurs examinateurs officiels et enlèvent leur diplôme le plus brillamment. Entre parenthèses, nous ne voyons pas pour quelle raison valable, des

familles qui se prétendent chrétiennes abandonnent leurs étudiants au hasard du Quartier Latin et de la Sorbonne, au lieu de les confier à l'Institut Catholique et à sa Maison de Famille. Il y a là, pour elles, une grave question de conscience qu'il est étonnant de voir résoudre aussi légèrement pour beaucoup.

La troisième conclusion s'adresse aux professeurs catholiques de philosophie des établissements de l'Etat, pour leur demander ce qui pourrait bien les empêcher d'étudier et *d'enseigner* la philosophie scolastique. Car enfin, que pourrait bien y trouver à redire un proviseur grincheux ou même un ministre anticlérical? Un professeur, après avoir exposé, sur les diverses questions, les diverses réponses, a bien le droit, sinon d'imposer, du moins d'exposer et de motiver la sienne, par ce temps de *libre* pensée ; même si la sienne coïncide exactement avec celle de Saint Thomas. Un professeur n'est pas un phonographe, que nous sachions.

Et quel bel acte de vaillante indépendance, en même temps que d'habile apostolat il y aurait à faire en tentant une telle entreprise.

La quatrième conclusion sera pour demander si, vraiment, il ne serait pas possible de commencer la logique dès la troisième, et même de l'enseigner dans nos écoles primaires. S'il ne serait pas possible d'en imprégner l'enseignement de toutes les matières et de rompre les élèves à ses exercices. Il nous semble que l'intelligence des générations futures y gagnerait singulièrement en vigueur et en souplesse, et se verrait prémunie dès le plus jeune âge contre une multitude de sophismes, acceptés aujourd'hui sans contrôle sur la foi d'un journal ou d'une conférence quelconque. S'il ne serait pas possible, enfin, d'enseigner dans les classes de seconde et de première les éléments de la psychologie, sans laquelle toute littérature est inintelligible ; et même les premières notions de métaphysique générale, qui, non seulement, aideraient les élèves à mieux comprendre et goûter le beau, le vrai et le bien, mais les prépareraient, encore, utilement, pour l'année suivante, à leur cours de philosophie.

Car, on n'improvise pas l'étude de la philosophie ; et ce n'est pas la moindre des multiples... naïvetés des programmes officiels que de précipiter, tout d'un coup, la dernière année

de leurs études, dans un fatras de questions philosophiques, d'ailleurs mal choisies et mal ordonnancées, de pauvres enfants qui, faute de préparation, y barbottent et s'y noient, comme surpris et emportés par une inondation soudaine.

On nous objectera peut-être que « la liberté d'enseignement ne comporte pas le droit de déterminer les programmes » et que les programmes officiels prévoient minutieusement les matières qui doivent être enseignées dans chaque classe, et en mesurent le temps avec un soin... qui serait peut-être plus utilement employé ailleurs.

Nous répondrons tout simplement que cette objection n'est qu'une mauvaise défaite et repose sur un sophisme.

Ce mot de « programmes » est, en effet, un terme équivoque, dont il importe de distinguer les *deux sens*.

Il y a un programme *de l'examen* du baccalauréat et il y a un progamme *des classes*, dont le nom véritable et officiel s'énonce ainsi : plans d'études et programmes d'enseignement dans les lycées et collèges de garçons ».

Que nous soyions obligés de nous soumettre

au programme *de l'examen*, d'accord, puisque l'Etat, contre toute justice, contre tout bon sens et contre l'intérêt intellectuel du pays s'est indûment arrogé le monopole des diplômes.

Mais encore, de ce que nous sommes obligés, si nous voulons que nos élèves conquièrent ces diplômes, de leur enseigner les matières et les questions indiquées, il ne s'en suit nullement que nous soyions obligés de nous en tenir là.

Il ne s'agit pas seulement, pour nous, de faire, vaille que vaille, de pâles bacheliers, mais encore de former des *hommes*. Enseignons-leur donc ce qui est inscrit au programme de l'examen, mais selon notre esprit, notre méthode, et s'il convient d'y ajouter, ajoutons-y.

Quant aux programmes *d'études*, ils sont faits pour les « lycées et collèges », et donc, pour les établissements de l'Etat. Ils n'existent pas, en droit, ni ne devraient exister, en fait, pour les nôtres.

D'ailleurs, même dans les établissements de l'Etat, si rigides que ces « directoires » puissent être, il n'en reste pas moins qu'un professeur qui n'est pas un simple fonctionnaire administratif, aura ou pourra toujours prendre le droit

de traiter les questions marquées comme il lui convient, et au besoin d'en annexer d'autres.

Dans les établissements privés, ces programmes d'études ne se sont imposés, de fait, que parce qu'on a bien voulu s'y soumettre, en criant, d'ailleurs à la tyrannie. Ils constituent, dit-on, un défi au bon sens ; tout le monde en convient ; mais... chacun s'y soumet avec un empressement qu'on ferait mieux de mettre à déférer aux directions pontificales et aux vœux de l'Alliance des Maisons d'Education Chrétienne. Une école secondaire libre a le droit d'ordonner ses programmes d'études comme elle l'entend.

Pourquoi ne le fait-on pas, ou si peu ?

Pour obéir aux vœux des familles ? — Ce n'est là qu'un prétexte. Le vœu des familles, c'est que leurs enfants réussissent à leurs examens. Elles verraient certainement, sans déplaisir, qu'on obtienne ce résultat avec moins d'efforts, de fatigue, de temps, et en faisant de leurs fils des hommes de tête et non des outres mal gonflées de connaissances hétéroclites et superficielles.

La véritable raison de ce déplorable état de choses, c'est, disons le mot, la contagion de ce

servilisme à l'égard de l'Etat, qui, de l'Université, s'est malheureusement étendu à l'enseignement libre, à quelques rares exceptions près.

Le servilisme intellectuel n'est pas un des phénomènes les moins étranges de nos temps, si fertiles, pourtant, en déconcertants paradoxes.

A-t-on assez clamé la liberté ! et parmi toutes les libertés dont on a étourdi nos oreilles, en est-il une que l'on ait clamée plus fort que la liberté de penser ?

Eh bien, pour savoir exactement où elle en est, il n'y a qu'à jeter un coup d'œil sur le spectacle étrange que présente l'enseignement.

Autrefois, aux temps où « la liberté de pensée n'existait pas », où « les intelligences étaient asservies au dogme », les Universités, autonomes et indépendantes, organisaient elles-mêmes leurs études et leurs examens. Elles conféraient librement leurs diplômes, qui n'avaient pas moins de valeur que ceux actuellement délivrés par le ministre de l'Instruction Publique. Et cette indépendance, cette autonomie, avaient pour résultat la diversité et l'émulation. Chaque Université avait sa spécialité, où

elle excellait ; les diplômes de certaines faisaient prime sur le marché aux valeurs intellectuelles ; toutes s'efforçaient de se surpasser les unes les autres, par la qualité de leur enseignement et la valeur de leurs maîtres.

Aujourd'hui, que « nous avons conquis la liberté de penser », et que « nous sommes définitivement libérés de l'esclavage des dogmes », « on a changé tout cela ».

Sur l'initiative et sous la présidence d'un ministre-pontife, les pères de l'église unversitaire se réunissent en concile, chacun préoccupé de faire entrer dans les saints canons le dogme hors duquel il lui semble qu'il n'y ait point de salut pour l'intelligence de ses contemporains. D'autres résistent parfois, alors, on transige :

« Vous aurez votre alcade.
Et vous, votre alguazil »

Puis, les canons mathématiques, physiques, chimiques, anatomiques, physiologiques, historiques, littéraires, philosophiques, etc., etc., dûment homologués par la double congrégation des députés et des sénateurs, le tout est proclamé *urbi et orbi* par une encyclique ministérielle ou présidentielle.

Et tout aussitôt, d'un bout à l'autre du pays, tous les détracteurs des « âges de ténèbres », tous les pourfendeurs de dogmes, tous les « hommes libres » se prosternent dans la poussière d'une obéissance *perinde ac cadaver*, et s'écrient d'une seule voix : « Credo ! », sans même manquer d'ajouter : *anathema sit qui contradixerit.*

Tout aussitôt, les écrivains se mettent à écrire, les imprimeurs à imprimer, les éditeurs à éditer... Et il sort, de ce grand mouvement, des multitudes de manuels, coulés identiquement dans le même moule, formés identiquement de la même matière, et ne différant guère entre eux que par le nombre et le nom de leurs auteurs.

C'était bien la peine de prétendre émanciper la pensée, en supprimant les dogmes religieux, pour en venir à l'humilier devant une multitude de dogmes officiels dans la science, dans l'art, dans l'histoire et dans la philosophie!

Ce serait vraiment réjouissant s'il n'y avait en jeu que l'Université. Mais ce qu'il y a de profondément triste, c'est que l'enseignement libre croit de son devoir d'emboîter le pas : ses classes se calquent sur les classes des lycées, ses

professeurs sur leurs maîtres, ses auteurs sur les auteurs universitaires.

Nous ne savons rien de plus navrant que cette impuissance des catholiques à être, enfin, eux-mêmes. C'est elle qui a conduit les « catholiques-libéraux » à emprunter au protestantisme sa fausse bonhomie libérale, *dans l'espoir* de conquérir les esprits ; c'est elle qui a conduit les « catholiques-sociaux » à emprunter au socialisme ses méthodes et parfois ses doctrines *dans l'espoir* de lui disputer ses conquêtes... On sait les résultats de cette politique.

Or, c'est un principe métaphysique qu'un être n'a de place dans l'échelle des êtres, que dans la mesure où il a d'*être*. On ne s'impose que dans la mesure où on se réalise : *actus est perfectio potentiae*.

Notre enseignement ne prendra la place à laquelle il a droit ; la place qu'il a le devoir de prendre — car enfin, il s'agit de sauver l'intelligence française, et cela vaut bien la peine qu'on risque quelque chose — que le jour où, cessant de se traîner à la remorque des plans officiels, il se décidera à avoir ses méthodes, ses programmes d'études... à être lui-même, en un mot.

Nous voudrions certes pouvoir hâter ce jour de nos vœux, et ces vœux, nous les transmettons très respectueusement au Congrès de l'Alliance des Maisons d'Education Chrétienne, qui pourrait, lui, et avec quelle autorité, rédiger, non peut-être des plans, mais des modèles de plans pour faciliter la besogne aux établissements libres, qui ont, évidemment, contre eux, la vitesse acquise de la routine, pour remonter le courant.

La cinquième conclusion sera pour demander aux chefs d'établissements secondaires catholiques s'il serait tellement difficile d'établir parmi leurs élèves l'usage de couronner l'année de philosophie par le baccalauréat de philosophie scolastique passé concurremment avec celui de l'Université. Pour notre part, nous venons d'avoir la joie de voir un de nos élèves — ce n'est qu'un début — passer avec succès cet examen, et nous comptons bien pouvoir en présenter d'autres plus nombreux, dans la suite.

Ici, pourtant, il y a des difficultés qu'il importe de signaler. Les chefs d'établissement les mieux intentionnés, se heurteront à un obsta-

cle difficile à franchir. Les élèves leur demanderont infailliblement à quoi ce diplôme leur sera pratiquement utile.

Pour tourner cet obstacle, il n'y a qu'un moyen: donner à ce diplôme la valeur pratique qui lui manque, et cela, c'est l'affaire des catholiques conscients de l'avenir de la philosophie chrétienne et de l'intelligence française, à commencer par les directeurs de nos collègues catholiques eux-mêmes.

Au lieu du fétichisme qu'ils affichent, dans le recrutement de leur personnel pour les grades officiels de l'Etat, ne pourraient-ils pas attacher une importance plus grande aux diplômes délivrés par nos Instituts Catholiques ? Entre un docteur en philosophie scolastique et un simple licencié ès-lettres, il est rare qu'ils hésitent et leur faveur n'est généralement pas pour le premier. C'est un de ces « renversements des valeurs » dont on n'a pas tout dit et sur lesquels il y aurait à revenir.

Enfin, les organisations catholiques, de toute espèce, qui emploient un personnel lettré, ne pourraient-elles pas réserver leurs préférences aux candidats, qui, sans préjudice des diplômes appropriés: droit, médecine, lettres, etc.,..

seraient en mesure de justifier d'un titre canonique? Ce serait, il nous semble, une présomption appréciable et de formation logique et de rectitude d'esprit, et peut-être d'orthodoxie.

Si nos journalistes et nos conférenciers catholiques pouvaient justifier d'une formation scolastique, peut-être aurait-on moins à déplorer les pas de clerc d'un zèle plus souvent généreux qu'éclairé et sûr de sa marche.

La sixième et dernière conclusion, enfin, sera pour supplier les professeurs catholiques de philosophie, à quelque enseignement qu'ils appartiennent, et qui n'ont pas cru devoir examiner encore la question de l'enseignement de la scolastique dans leurs classes, de se demander sérieusement si les prescriptions réitérées des Souverains Pontifes à l'égard des Séminaires et des Instituts Catholiques n'intéressent pas quelque peu, par l'esprit, sinon par la lettre, la délicatesse de leur conscience de catholiques, ou, du moins, leur fidélité aux directions pontificales.

Qu'ils songent à l'éversion des intelligences à laquelle — consciemment chez ses promoteurs secrets, inconsciemment, peut-être,

chez ses porte-parole scolaires — s'est vouée la philosophie universitaire. C'est une dangereuse erreur de dire, comme certains, qu'il n'existe pas de doctrine universitaire. Il en existe une, hélas ! et peut-être quelque jour en ferons-nous la preuve, doctrine négative, sans doute, mais qui se dégage quand même de la lecture patiente et navrante de tous ses manuels. Une doctrine qui a pour but de fausser, dès l'origine, la ligne droite que tend naturellement à suivre la raison humaine dans son essor vers le vrai, pour l'empêcher de rencontrer ce point critique où la foi se présente à elle comme le seul prolongement possible de son axe ascensionnel.

Qu'ils songent à ce pays, si généreux, si héroïque, autrefois si grand, et maintenant si malheureux, parce qu'on a « éteint des lumières » qu'il faut rallumer au plus vite, si l'on ne veut pas qu'il s'endorme dans la nuit définitive d'une décadence sans autre issue que la tombe, la tombe où sont couchées maintenant l'Egypte de Ramsès, la Grèce d'Alexandre et la Rome d'Auguste.

Qu'ils songent, enfin, à ce qu'attendent d'eux les jeunes esprits qu'ils ont entre les mains. On

a voulu leur donner une culture exclusivement mathématique et scientifique pour leur faire perdre le goût des vérités premières, on a hypertrophié, chez eux, les facultés expérimentales pour les dégoûter de la spéculation pure qu'on rendait, par ailleurs, aussi brumeuse que possible. Et voici, maintenant, que cette formation se retourne contre ses fauteurs. Ces jeunes gens de nos écoles ont senti s'ajouter à la soif de certitude, naturelle à leur âge, la faim du positif, du clair, du précis, du rigoureux, ils sont, par conséquent, une terre magnifiquement préparée pour recevoir la semence scolastique et donner demain... demain !... pour la gloire de notre Pays délivré, de l'Eglise exaltée et de la Chrétienté restaurée, une splendide moisson de grands hommes dans la science et dans l'art et de Saints dans la Foi.

TABLE

Pages

I. — L'expérience 41

II. — La question préalable : l'opportunité de la scolastique. 59

III. — Les obstacles : sectarisme et confusion des idées et des langues 83

IV. — La question pratique : méthode et manuel. . 107

V. — Conclusions 138

---

543 — Imp. Artist. "Lux", 131, boul. St-Michel, Paris

196.513
M 593 MILES CHRISTI
23056
AUTHOR L'Introduction de la Scolastique
TITLE dans l'Enseignement Secondaire
DATE LOANED
BORROWER'S NAME
STORAGE - CBPL
23056